



U. PORTO

FPCE

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

Fernando Melo Lima

**O MOVIMENTO ASSOCIATIVO DE PAIS E
A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação de Doutoramento

2008

TD
178

Universidade do Porto

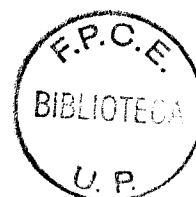
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O MOVIMENTO ASSOCIATIVO DE PAIS

E A

CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Fernando Melo Lima



Dissertação elaborada sob a orientação do
Prof. Dr. Rui Trindade e a co-orientação
do Prof. Dr. José Alberto Correia, e apresentada
à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade do Porto, a fim de obter o
grau de Doutor em Ciências da Educação.

Porto, 2008

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
n.º de entrada 28161
Data 27/03/2009

À Irene

À Sara

À Ana

Resumo

Analizando sociologicamente o nível das relações entre a escola e as famílias, tem-se vindo a deparar com algumas mudanças significativas, às quais a comunidade científica tem feito algum estudo e dedicado muito do seu tempo, nomeadamente no que diz respeito ao grau e à qualidade do envolvimento parental nas actividades escolares dos seus educandos.

Neste sentido, a evolução legislativa após a emergência do movimento associativo de pais, tem sido progressiva e de forma a favorecer a participação das famílias na vida e na defesa da escola pública.

Repensar sociologicamente a relação escola-família através do movimento associativo de pais, remete-nos para a análise dos pontos de contacto e dos pontos divergentes entre a educação escolar e a educação familiar, numa lógica de compreensão de culturas diferentes com linguagens diferentes que teimam em divergir, mostrando, assim, as fragilidades de cada um dos agentes educativos.

Apesar das abordagens mais frequentes focalizarem, principalmente, os benefícios, os obstáculos e as estratégias de envolvimento parental nas escolas, quisemos ir por um caminho menos trilhado e menos frequente, e, estudar a organização do movimento associativo de pais e encarregados de educação, as suas expectativas, os seus meios e estratégias para melhor exercerem as funções nos cargos para que foram eleitos, e, também, os seus contributos para a construção da escola pública.

Para uma melhor compreensão da problemática, procuramos diversificar as fontes e os contextos em que se movem as famílias, impedindo, assim, que os constrangimentos de ordem geográfica, económica e cultural pudessem justificar ou condicionar os resultados e as suas leituras.

Colocando toda a ênfase na construção da escola pública, procuramos compreender o contributo das famílias – (ou a falta dele) – em tornar mais pública a escola pública, bem como perceber a inquietante incapacidade de mobilização dos Encarregados de Educação para participar na vida da sua Associação.

Neste trabalho, utilizamos uma metodologia de carácter descritiva e qualitativa, privilegiando as técnicas do inquérito e da entrevista para a recolha das opiniões das populações-alvo. Também nos colocamos na posição de observador participante, privilegiando a perspectiva qualitativa-interpretativa dos dados recolhidos, dos actores sociais envolvidos e da sua subjectividade.

Não pretendemos, de todo, ser dogmáticos e definitivos nas conclusões, chegando a um conjunto de sugestões interpretativas que poderão acender novas polémicas, e, sobretudo, fazer reflectir no movimento associativo esta inquietude de não conseguir vislumbrar na classe associativa dirigente capacidade e força para alterar as forças em debate, e, desta forma, melhor defender a escola pública.

Abstract

By making a sociological analysis to the level of relations between school and families, we have been finding some expressive changes. The scientific community has been researching and has been dedicating a lot of its time to these changes, namely concerning the situation and the quality of the parental involvement in their students' school activities.

According to this direction, after the parents' emergent associative movement the legislative evolution has been progressive in a way that promotes families participation in life and in protection of public school.

To reconsider sociologically the relation between school and family through the parents' associative movement, send us to the analysis of similarities and differences between schooling and nurture, trying to understand these different cultures with different languages which persist in disagreeing and which show, consequently, the fragilities of each one of the educational agents.

In spite of the most frequent approaches bringing mainly into focus the benefits, the obstacles and the parental involvement strategies in school, we chose an unusual and less common path to study the organisation of parents' associative movement, their expectations, their means and strategies to better act their duties in the functions they were elected and also their contribution into the protection of public school.

To better understand this issue, we try to diversify the families' sources and their contexts, preventing therefore geographical, economical and cultural constraints which could justify or condition results and their readings.

By emphasising the construction of public school, we try to understand the families' contribution – or the lack of it – making

public school more public, as well as to comprehend the disturbing incapacity of tutors' mobilisation in the life of their Association.

In this work, we used a descriptive and a qualitative methodology, such as the inquiry and the interview to collect the target population's opinions. We also put ourselves in the perspective of the participant observer, to over measure the qualitative-interpretative perspective of the facts we gathered of the school population and its subjectivity.

We don't want to be, at all, dogmatic and definitive in our conclusions, by reaching to a set of interpretative suggestions which could cause new controversy and, above all, release into the associative movement the agitation of not being able to acknowledge the capacity and the strength to change this state of affairs and, in this way, better defending public school.

Résumé:

Analysant sociologiquement le niveau des relations entre l'école et les familles, on s'aperçoit de certaines modifications significatives, objet d'étude et de préoccupation de la part de la communauté scientifique, surtout en ce qui concerne la place et la qualité de l'engagement parental dans les activités scolaires de leurs enfants.

Dans ce sens, l'évolution législative, après le surgissement du mouvement associatif des parents, a été progressive et de manière à favoriser la participation des familles dans la vie et la protection de l'école publique.

Repenser socialement la relation école/famille, à partir du mouvement associatif des parents, cela nous remet à analyser les points de contact et les aspects divergents entre l'éducation scolaire et l'éducation familiale, dans une logique d'entendement de différentes cultures avec différents langages qui insistent à différer, dévoilant, ainsi les fragilités de chaque agent éducatif.

Bien que les abordages les plus fréquents visent, principalement, les bénéfices, les obstacles et les stratégies de l'engagement parental dans les écoles, on a voulu suivre une voie moins frayée et moins courante et étudier, d'une part, l'organisation du mouvement associatif des parents, ses perspectives, ses moyens et ses stratégies pour que ces derniers puissent mieux exercer leurs fonctions, et, d'autre part, leur contribution en ce qui concerne la sauvegarde de l'école publique.

Pour mieux comprendre ce problème, on a cherché à diversifier les sources et les milieux où vivent les familles, empêchant ainsi que les contraintes au niveau géographique, économique et culturel puissent justifier ou déterminer les résultats et leur interprétation.

En rehaussant la construction de l'école publique, on a cherché à comprendre la contribution (ou pas) des familles à rendre plus

publique l'école publique, et a essayé de comprendre la préoccupante inaptitude de mobilisation des parents à participer dans la vie de leur association.

Dans ce travail, on a utilisé une méthodologie descriptive et qualitative, en favorisant les techniques de l'enquête et de l'interview pour recueillir les opinions des populations visées. On s'est placé aussi dans la condition d'observateur participant, de manière à privilégier la perspective qualitative- interprétative des données recueillies, des acteurs sociaux impliqués et de leur subjectivité.

On ne prétend pas du tout être dogmatique et décisif dans nos conclusions. On est parvenu à un ensemble de recommandations interprétatives qui pourront susciter de nouvelles polémiques et surtout faire réfléchir au sein du mouvement associatif cette inquiétude de ne pas arriver à entrevoir de la part des responsables/des dirigeants la capacité et la ténacité nécessaires pour changer les forces en débat, et, de cette façon, pouvoir améliorer l'école publique.

Agradecimentos

Este projecto só foi possível concretizar-se com o apoio de um leque variado de pessoas e entidades. Cabe-nos, aqui prestar-lhes o nosso maior reconhecimento explícito e a maior homenagem.

Assim, agradecemos:

- Ao Senhor Professor Doutor Rui Trindade, orientador desta tese, pela amizade, pela confiança depositada, pela ajuda, pela paciência e crítica construtiva contínua;
- Ao Senhor Professor Doutor José Alberto Correia, co-orientador deste projecto, pela motivação e orientação prestadas;
- À CONFAP, na pessoa do Dr. Albino Almeida, então presidente, bem como aos presidentes das Associações de Pais e Encarregados de Educação entrevistados, pela amabilidade e colaboração prestadas;
- Às Associações de Pais e Encarregados de Educação das escolas, que tiveram participação importante ao responderam ao inquérito que lhes foi dirigido;
- A todas as pessoas que, directa ou indirectamente, connosco partilharam estes momentos de construção e colaboraram neste trabalho.

A todos o nosso reconhecido obrigado!

Índice

RESUMO.....	I
AGRADECIMENTOS.....	VII
INTRODUÇÃO.....	XV
PARTE I.....	1
ESCOLA PÚBLICA E A PRESTAÇÃO DE UM SERVIÇO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	3
ESCOLA PÚBLICA E OFERTA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO.....	3
<i>Introdução.....</i>	5
1. A escola como organização.....	6
2. A escola no contexto de uma sociedade democrática.....	9
3. A Escola e a prestação de um serviço público de educação.....	12
3.1 – A emergência da Escola como instituição educativa.....	13
3.2 – A construção do Estado-Providência e o processo de universalização e massificação da Escola.....	14
3.3 – A crise do Estado-Providência e a reconfiguração do debate sobre o serviço público de educação.....	19
3.4 – Os efeitos da globalização e a reconfiguração do debate sobre o serviço público de educação.....	22
3.5 – As reformas da educação nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Nova Zelândia.....	26
4. O neoliberalismo, o neoconservadorismo e o populismo autoritarista.....	38
5. Os quase-mercado.....	55
6. Da regulação burocrática à regulação mercantil: famílias, liberdade de escolha e competitividade entre escolas.....	65
7. Em síntese.....	75
CAPÍTULO II.....	79
A ESCOLA EM PORTUGAL: NA ENCRUZILHADA DO DEBATE SOBRE A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	79
<i>Introdução.....</i>	81
1. A escola pública em Portugal: questões e contributo para um debate.....	84
2. Os discursos neoliberais, em Portugal, relativos à oferta pública de educação.....	105
3. A construção da escola como um espaço público: Da necessidade e das possibilidades de superar a dicotomia Estado – Sociedade Civil... ..	116
4. A autonomia da escola pública face ao Estado: Contributo para uma reflexão.....	123
5. A escola como comunidade educativa.....	131
PARTE II.....	147
MOVIMENTO ASSOCIATIVO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO: DA PARTICIPAÇÃO/ENVOLVIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.....	147
CAPÍTULO I.....	149
AS ESCOLAS E AS FAMÍLIAS: EVOLUÇÃO DAS RELAÇÕES.....	149

<i>Introdução</i>	151
1. <i>Família ou famílias? Uma visão sistémica</i>	152
2. <i>Os paradigmas familiares e as relações com a escola</i>	158
CAPÍTULO II:.....	165
O MOVIMENTO ASSOCIATIVO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO: QUESTÕES E PERSPECTIVAS.....	165
1. <i>O movimento associativo de pais e encarregados de educação: questões prévias</i>	167
2. <i>O movimento associativo de pais e encarregados de educação como expressão de uma organização voluntária</i>	168
3. <i>Emergência e afirmação do Movimento Associativo de Pais</i>	175
4. O Movimento Associativo de Pais: Um olhar para além das evidências	191
4.1 - <i>O MAP e o poder político</i>	192
4.2 - <i>O MAP: Contributo para a configuração das suas dinâmicas internas</i>	224
PARTE III	245
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E O MODELO DE ANÁLISE	245
CAPÍTULO I.....	247
ORIENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO.....	247
<i>Introdução</i>	249
1. <i>Seleccção do objecto de estudo</i>	252
2. <i>Pressupostos e objectivos do estudo</i>	254
3. <i>Questões orientadoras</i>	257
4. <i>Pressupostos metodológicos</i>	259
5. <i>Processos metodológicos</i>	262
5.1. <i>Sujeitos alvo</i>	262
5.2. <i>Instrumentos de pesquisa</i>	266
5.2.1. <i>Especificidades</i>	266
5.3 - <i>Etapas do processo de investigação</i>	272
6. <i>Tratamento dos dados de investigação</i>	278
CAPÍTULO II.....	287
A REPRESENTATIVIDADE.....	287
<i>Introdução</i>	289
1. <i>Caracterização dos membros das associações de pais e encarregados de educação inquiridos</i>	290
2. <i>Mobilização dos pais e encarregados de educação nas actividades do MAP</i>	303
3. <i>A representatividade das associações de pais e encarregados de educação</i>	320
CAPÍTULO III.....	329
QUALIDADE DA PARTICIPAÇÃO.....	329
<i>Introdução</i>	331
1. <i>O envolvimento das Associações de Pais e Encarregados de Educação nas escolas: As relações entre as APs e os Conselhos Executivos</i>	336
2. <i>As Associações de Pais e Encarregados de Educação: Das propostas relacionadas com uma participação parental proactiva</i>	361
3. <i>A participação parental e a delimitação dos espaços de intervenção relacionados com as actividades das APs</i>	371
CAPÍTULO IV.....	377
ESCOLA PÚBLICA OU ESCOLA PRIVADA?.....	377
<i>Introdução</i>	379
1. <i>A defesa da Escola Pública: definições, questões e perspectivas</i>	381

2. Da defesa da Escola Pública à sedução do Ensino Privado: A ambivalência discursiva como afirmação de um tempo político	387
3. A municipalização da educação escolar: Contributo para um debate sobre o papel das APs no governo das escolas públicas	404
CAPÍTULO V	409
CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	409
Introdução.....	411
1. Das contradições e dos seus significados.....	412
2. Unanimidades.....	419
3. Singularidades.....	424
Conclusão final.....	429
BIBLIOGRAFIA.....	443

Índice de figuras/gráficos

Figura 1	290
Figura 2	291
Figura 3	292
Figura 4	298
Figura 5	299
Figura 6	303
Figura 7	306
Figura 8	308
Figura 9	309
Figura 10	310
Figura 11	311
Figura 12	315
Figura 13	316
Figura 14	335
Figura 15	337
Figura 16	341
Figura 17	341
Figura 18	342
Figura 19	343
Figura 20	344
Figura 21	345
Figura 22	346
Figura 23	347
Figura 24	348
Figura 25	350
Figura 26	351
Figura 27	354
Figura 28	355
Figura 29	356
Figura 30	362
Figura 31	363
Figura 32	364

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorias e subcategorias.....283
**Quadro 2 – Número de sócios da associação em relação ao número de
alunos da escola 304**

Índice de anexos

Anexo 1 – Questionário às APs

Anexo 2 – Guião das entrevistas

Anexo 3 – Entrevistas aos representantes das APs e CONFAP

Anexo 4 – Grelha das categorias e subcategorias

Introdução

Falar da relação escola-família passou a ser, nos últimos anos, um lugar comum e um assunto tão recorrente quanto abrangente.

As últimas décadas, constituídas por grandes mudanças a nível político, económico e cultural, compreendem, também, substanciais alterações no que respeita à socialização, à educação e à formação dos mais jovens.

Muitos pensadores e muitos trabalhos científicos têm chamado a atenção e realçado os vários lados do envolvimento parental nas escolas, bem como a emergência do movimento associativo de pais e encarregados de educação, a qual é legitimada, importa reconhecer, por importante legislação.

Tem-se dado muita ênfase, por parte da comunidade científica, às várias formas de participação parental no processo educativo. Nos discursos políticos e pedagógicos de ocasião, passaram a constar referências importantes à participação das famílias na vida da escola pública, num crescendo legislativo e jurídico a que os partidos do chamado arco governativo português não conseguem escapar, por razões óbvias.

Progressivamente, as escolas vão introduzindo no seu vocabulário corrente e na sua vida quotidiana, a relação escola-família, o envolvimento parental ou a falta dele na vida escolar dos alunos, numa clara demonstração da viragem conceptual do acto educativo e do interesse que a escola, enquanto organização complexa e multiforme, representa para a comunidade em geral.

A análise sociológica da relação escola-família através do movimento associativo de pais remete-nos para a observação dos pontos de contacto e dos pontos conflituais entre as escolas e as famílias, colocando a nu os constrangimentos, os mitos, as crenças e

as estratégias, de ambos os lados enunciados, que se foram construindo e projectando, consoante os interesses em jogo.

Estas (inter)acções são constantemente enfatizadas por um sector importante dos chamados fazedores de opinião pública, que vão tornando públicos os aspectos mais deprimentes e depressivos da educação pública e da escola pública, como o insucesso, o abandono escolar, a violência na escola, a indisciplina, a incompetência dos docentes, as más classificações internacionais, etc. Como diz Barroso (2003), estes artigos de opinião e de intervenção pública variam entre a dramatização da crise e a diabolização da mudança.

Este tipo de discurso na comunicação social contribui, em tempos de crise económica, para criar na sociedade a ideia de que as políticas educativas são demasiado importantes para serem entregues às escolas e aos professores e que, tal crise tem origem nas disfunções governativas e de gestão das escolas.

Sem negar a pertinência e a legitimidade de tais escritos e ditos que, por via do lugar privilegiado em que se encontram os seus autores, conferem maior visibilidade social ao fenómeno educativo, cremos, no entanto, que também se exigiria que se desse aso e oportunidade de protagonismo mediático às muitas investigações e estudos académicos que nos últimos anos se tem produzido em sentido contrário àquele, patrocinando-se assim um debate bem mais interessante, plural e rigoroso.

Numa época em que se assiste, porventura, a uma mudança na educação pública, e, sobretudo, à revisão do conceito de bem público e das funções do Estado, as relações estreitas entre o Estado e os diferentes grupos económicos com interesses na educação, tem vindo a contribuir para perverter a matriz democrática das sociedades em que vivem, e colocado em destaque uma lógica mercantilista da educação que subverte essa tradição democrática das políticas públicas de educação, assim como as aspirações legítimas

depositadas ao longo de décadas nas funções de um Estado democrático e plural.

Também se sabe que a política educativa portuguesa tem recebido influências de vária ordem, orientando-se por modelos internacionais com mais ou menos êxito naqueles países, mas que são concretizados cá com um relativo atraso temporal.

A política internacional de pendor neoconservador e neoliberal tem feito o seu caminho em Portugal e influenciado a tomada de decisões políticas na orientação de reformas educativas a partir da década de oitenta.

Com propósitos de racionalização de recursos e modernização das práticas de gestão, diferentes governos vão realizando uma aproximação à mercantilização da educação e à liberalização do sistema, muitas vezes em contra-ciclo face a outras políticas dominantes em outros contextos. Até já nem se esconde uma certa ideologia dominante nos meios sociais e políticos, que, com apelos à intervenção do mercado e à privatização da educação, têm vindo a confundir uma parte menos esclarecida e menos informada da sociedade, e com consequências graves ao nível da desregulação da educação, bem como com efeitos perniciosos na estigmatização de amplos sectores sociais.

A nova narrativa tradutora da modernização/racionalização da educação, assim como, a utilização de novos paradigmas positivistas baseados na *accountability* educativa de cariz neoliberal, fica-se, quase sempre, mais pela maior exposição ideológica e resistência técnica que pela sua interpretação político-sociológica dos governantes.

Todavia, é, já sem qualquer complexo ou inibição, que amplos sectores sociais e políticos debatem, na verdade sem originalidade, o que se vai fazendo no estrangeiro nesta matéria, como na defesa de políticas de livre escolha de escola, do mercado de educação, da privatização da escola pública, do sistema de vouchers ou cheque-

ensino, dos rankings de escolas, da gestão por objectivos e por performances, da gestão das escolas por gestores profissionais, da empresarialização da educação, dos salários dos professores em função dos resultados obtidos pelos seus alunos, nos exames nacionais e nas avaliações finais e no ataque sistemático ao estatuto dos professores/educadores, às Ciências da Educação e à Pedagogia. Para estes sectores, activos em Portugal desde os anos oitenta, a reforma do Estado teria de passar, obrigatoriamente, pela adopção de políticas públicas de livre escolha de escola e de privatização, embora, como se sabe, quando tiveram a oportunidade governativa de as concretizar, ou não o fizeram, ou as aplicaram de forma tão mitigada e revista que pouco alterou o panorama existente.

Todavia, é em torno da questão da escola pública e do serviço por ela prestado que nos interessa focar o nosso principal pensamento.

A Constituição da República Portuguesa diz, no seu artigo 82º, no nº 2, que serviço público *"é constituído pelos meios de produção cuja propriedade e gestão pertencem ao Estado ou outras entidades públicas"*. Isto significa que, em termos constitucionais, para o sector público exige-se a natureza pública da propriedade e da gestão, as quais devem pertencer ao Estado ou entidades públicas territoriais, directamente ou por intermédio de outras entidades, tais como empresas públicas ou institutos públicos (Canotilho & Moreira, 1993, p.403).

Para Manuel Sarmento, a lógica de serviço público baseia-se no princípio da igualdade de oportunidades que conduz *"à criação de uma escola estandardizada e centralizada, chamada a realizar os desígnios do Estado"* (Sarmento, 1997, pág.177). Assim, esta lógica de serviço público *"identifica-se com a burocratização e a administrativização da acção educativa e das organizações escolares"* de modo a ficar garantida a realização das condições de igualdade para todos (idem, pág.178).

É assim que a Lei nº 9/79 de 19 de Março – Bases do Ensino Particular e Cooperativo –, considera escolas públicas como aquelas *"cujo funcionamento seja da responsabilidade exclusiva do Estado, das regiões autónomas, das autarquias locais ou de outra pessoa de direito público"*, em contraste com as escolas particulares e cooperativas. O artigo 2º considera que todos os estabelecimentos de ensino – estatais e não estatais – desde que enquadrados no sistema nacional de educação *"são de interesse público"*.

Portanto, interessa questionar se para se efectuar um serviço público, ele tem que ser feito, necessariamente, em instituição pública, ou seja, se é possível que a educação seja feita em escola não pública?

Será que o serviço público de educação só pode ser efectuado por uma escola estatal? Ou será que, tal como afirma Mariano Enguita (1999), é pública a escola pública, desde que execute um serviço público? Enguita, interroga se a escola estatal vai realmente ao encontro do interesse de toda a sociedade, da comunidade em geral, bem como do interesse dos diferentes públicos que aí se encontram, ou se estes interesses públicos se submetem apenas a interesses particulares, como dos professores (Enguita, 1999, pág.76). Para este investigador, para que uma escola seja considerada pública, ela deve ter a preocupação de ir ao encontro dos seus públicos, que são os alunos, bem como, e de alguma maneira, a comunidade envolvente à escola¹. É que uma escola pública não pode fazer selecção nem discriminação de alunos.

A este propósito também se manifesta Matias Alves (2002), num artigo intitulado *"o défice de responsabilidade"*, em que critica abertamente a atitude dos professores e das respectivas hierarquias

¹ Mariano Enguita (1999) apresenta razões de ordem corporativa para sustentar esta posição: horários elaborados em função dos professores, e não dos alunos; professores com pouca dedicação exclusiva à profissão, assim como pouco abertos à inovação e à participação; professores cada vez mais independentes, *"donos e senhores da sua turma, do seu grupo, da sua aula"* (págs.77/80). Como causas principais destas situações, Enguita aponta a crescente feminização do ensino, a falta de vocação dos docentes e a irresponsabilidade da acção dos sindicatos (págs.80/81).

no que toca ao tratamento que se dá ao serviço público e à escola pública². Portanto, e segundo ainda Enguita (1999), uma escola estatal, não garante, por si só, que a escola seja efectivamente “pública”.

Ou seja, não é o investimento estatal nas escolas que garante, então, o seu carácter público, mas o facto de nessas escolas se poder construir “*um bem comum local que é a educação das crianças e dos jovens*” (Barroso, 2004, pág.19). E, como afirmam Ariana Cosme e Rui Trindade (2004), “*é necessário que as escolas possam assumir responsabilidades mais latas, enquanto instâncias de produção educativa e que o Estado cumpra as obrigações que, por contrato, lhe diz respeito*” (pág.41).

Isto significa que não é a parceria entre as escolas e o Estado que se rejeita, mas o peso excessivo do Estado no governo das escolas que impede a afirmação de qualquer parceria.

Estamos, portanto, perante perspectivas que fundamentam ou recusam a correspondência directa entre escola pública e escola estatal. Esta relação, herdada, no nosso país, do tempo do Marquês de Pombal, ainda hoje está inscrita objectivamente nos textos constitucionais, na mente de muitos políticos e constitui uma controvérsia em aberto na sociedade portuguesa.

Em suma, se face às perspectivas mobilizadas se constata que a Escola Estatal não é sinónimo de Escola Pública, importa perguntar, então, se a alternativa ao Estado Educador passa pela “*criação de um mercado educativo sustentado com dinheiro público*” (Barroso, 2004, pág.19).

Não sendo a escola gerida pelo Estado, um garante da universalização do sucesso educativo como condição essencial à construção de uma cidadania democrática, pergunta-se que efeitos

² José Matias Alves (2002) acrescenta naquela intervenção: “*Faz falta a afirmação de uma ética de serviço público: uma ética do compromisso e do dever; o dever de implicação na construção e no desenvolvimento de projectos mais educativos; (...) o dever da cooperação e da verdade, (...) Porque só uma acção de mais responsável legitima a exigência de (mais) direitos*” (pág.1).

poderão advir do crescente peso do ensino particular no sistema de ensino e da liberalização do mercado educativo como resposta à construção de um sistema público de educação? Em Portugal qual deverá ser o espaço a atribuir ao ensino privado? Deverão as escolas privadas ficar em pé de igualdade com as escolas públicas? As escolas particulares deverão ser supletivas, apenas, do ensino oficial público?

Estas questões são, por natureza, polémicas.

Para o Professor Manuel Matos (2004), a concorrência movida ao ensino público pelas escolas privadas causam a progressiva desertificação da escola pública, cuja origem principal radica nos contratos de associação entre o Estado e os colégios privados. Ao desviar-se o aluno do ensino público para o ensino privado, está-se a incorrer numa garantia falsa de oportunidade de sucesso. Daí que, como afirma Manuel Matos (2004), *"longe de atentar contra a escola pública, os contratos de associação guiar-se-iam pela ambição de tornar os colégios tão públicos quanto as escolas públicas. Restará às escolas públicas integrar-se nesta lógica, isto é, a de tratar os seus alunos como clientes"* (Jornal A Página).

Já o Bispo de Aveiro, D. António Marcelino, publicou no Jornal de Notícias em 28 de Julho de 2004, um artigo em que dava conta desta insatisfação para com o Estado, a quem acusa de incumpridor e despesista. Segundo aquele artigo, os colégios privados são mais baratos para o Estado do que as escolas públicas. Porquê? Porque os colégios administram melhor o que o Estado paga por cada aluno, que é incomparavelmente menos do que custa um aluno por ano numa escola pública.

Eis-nos perante um confronto que nos obriga a discutir, no âmbito da construção da escola pública, não tanto, e como parece, os modelos de financiamento da escola pública ou de serviço público de educação, mas se a educação para ser um bem comum deverá passar a ser entendida como uma mercadoria. Isto é, se a educação

para ser um bem comum, obriga o Estado a delegar as suas responsabilidades educativas em empresas que, doravante, passam a ser financiadas por esse mesmo Estado.

De acordo com esta perspectiva, tende a iludir-se a dimensão política do problema para se enfatizar os critérios da racionalidade económica, em função da qual se criaria o mercado educativo. Neste, e dada a competitividade do mercado educativo, somente têm valor as empresas que alcancem altos padrões de competência, e, portanto, somente os estudantes bem sucedidos podem ajudar tais escolas a enveredar pela "direcção correcta". Também são eles que terão acesso prioritário aos recursos públicos pelo seu potencial de produtividade e de retorno do investimento.

Para Apple (2001), um dos efeitos da mercantilização do ensino e do que alguns chamam de "descentralização centralizada" é afastar as políticas educacionais, incluindo o financiamento, do debate público. Nesta lógica, as competências estão universalmente definidas e as avaliações centralizadas garantem o controlo da qualidade na sua produção.

O discurso de liberdade de escolha acaba por confirmar esta mesma lógica de consumo e de oferta de bens e serviços, e acaba por anular parte da discussão porque alguém definiu, já, o que e como fazer, não permitindo a discussão sobre estas matérias. Ora, o financiamento, por parte do Estado, tem a ver com a possibilidade de tornar a educação uma questão pública. Sendo um bem comum deveria, logicamente, ser um assunto público.

Isto coloca-nos perante o problema da relação entre o público e o privado. Ao que parece, o critério de quem paga a conta tornou-se muito estreito para distinguir o que é público e o que é privado em educação. E ao mesmo tempo, neologismos como "*educação pública de gestão estatal*", e, "*educação pública de gestão privada*", tendem a ocultar quer a disputa pelo mercado, quer a disputa por auxílios públicos por parte das instituições privadas.

A retórica política que introduz as reformas educativas, por exemplo, procurou, na Grã-Bretanha, sugerir que a educação já não fazia parte do domínio da política, tal como a costumamos entender. "Despolitizar" a educação, removendo-a da arena política local, parecendo fazer da educação um assunto menos político e atribuir poder aos pais e aos membros do Conselho Escolar, foi uma estratégia seguida pelo antigo Ministro da Educação, John Patten. O objectivo é claro, pois pretendia-se transferir aspectos importantes da tomada de decisões em política educativa do domínio público para esfera privada (C. Estêvão, 1998).

A forma como se estabelecem os limites entre o público e o privado têm grandes implicações no financiamento da educação, seja na identificação de áreas prioritárias, entendidas como áreas públicas para a alocação de recursos públicos (por exemplo, a educação infantil pode ficar de fora da discussão por ser esfera privada, ou, a formação profissional pode ser vista como um investimento privado e, portanto, ser uma questão familiar e não pública), seja para romper os limites que tendem a fixar a educação na esfera privada e criar um *locus* para a própria discussão do financiamento.

Em suma, o problema da escola pública, enquanto tarefa a assumir por um Estado democrático, num momento em que ela se vê ameaçada como um bem público associada à esperança da criação de um mundo mais igual, mais livre e mais solidário, não tem uma resposta definitiva.

É neste âmbito que importa discutir até que ponto o movimento associativo de pais e encarregados de educação pode contribuir para a construção de uma escola pública, tal como a temos vindo a definir ou, pelo contrário, se se constitui como uma alavanca dos defensores das ideologias de mercado no que à educação diz respeito. É que tem sido através da invocação da liberdade de escolha das famílias e dos seus direitos como instância educadora

que aquelas ideologias encontram uma sólida componente dos discursos de legitimação que as sustentam.

As abordagens mais frequentes relacionadas com envolvimento parental nas escolas têm gravitado, principalmente, em torno dos benefícios, obstáculos e estratégias.

Menos frequentes são os estudos acerca da organização do movimento associativo de pais e encarregados de educação, das suas expectativas, dos meios e estratégias mobilizados, bem como das suas aspirações e seus contributos para a defesa da escola pública. Nesta conformidade, o presente estudo procura contribuir para a abertura de trilhos favoráveis ao desenvolvimento de uma problemática pouco perceptível, até ao momento, ou seja, a vertente organizacional do movimento associativo e a implementação do seu projecto de defesa da escola pública.

A escolha deste tema para investigação, surgindo inicialmente por razões de ordem profissional e pessoal, logo encontrou um campo favorável de desenvolvimento na área académica das Ciências da Educação, que regista uma sedimentação e convergência de interesses que já vem de há longos anos.

Por ter um percurso académico recheado de dificuldades e constrangimentos impostos pela nossa condição económica e social de origem, por ser professor do ensino básico e secundário, por ser formador de professores, por ter sido militante activista do movimento associativo de pais, e outros, pensamos que este estudo se reveste de alto significado para a compreensão das alterações conjunturais e estruturais da escola e dos parceiros educativos.

É nesta compreensão das alterações que se situam mudanças de conceitos, como por exemplo, para o professor com a instrução, educação e formação, assim como para o encarregado de educação a educação familiar, individual e fechada, com vista a um novo modelo de acção e de poder partilhado e aberto aos seus pares, num

movimento plural que toma decisões em nome do colectivo numa estrutura administrativa e organizacional como é a escola.

Salvaguardando a exigência e rigor académicos que uma tese de doutoramento exige, procurar-se-á utilizar uma linguagem e um estilo de escrita directo e tão esclarecedor quanto possível, com o objectivo de que a sua leitura e compreensão seja acessível e útil a todos os que o desejarem, nomeadamente, os professores e os pais.

Outro aspecto relevante a mencionar foi o da escolha das Associações de Pais e Encarregados de Educação a inquirir e a entrevistar, tendo como preocupação básica uma cobertura geográfica, ampla e diversificada do norte e centro do país, bem como, a representação de realidades sócio-económicas e culturais diversificadas como o contexto urbano/rural, e, litoral/interior.

Também privilegiamos a abordagem das dinâmicas organizativas, sentimentos e expectativas das diferentes estruturas parentais, desde a micro-estrutura de base – a Associação de Pais e Encarregados de Educação de uma escola –, à macro-estrutura organizativa da direcção da CONFAP – (Confederação Nacional das Associações de Pais).

A divisão deste trabalho está estruturada em três partes.

A primeira parte, no seu capítulo I, trata da problemática da escola pública e da oferta pública de educação, analisando a escola como instituição pública e/ou privada prestadora de um serviço público de educação; da sua organização, funções e formas de gestão e de intervenção do Estado; dos efeitos das reformas neoliberais e neoconservadoras, operadas em vários países, e com reflexos na globalização e reconfiguração do debate público que se irá processar. No seu capítulo II, analisa-se a evolução da escola pública portuguesa e o debate que a regulação das políticas públicas de educação provocaram como reflexo da importação de modelos ideológicos já experimentados, bem como a discussão acerca da autonomia, face ao

Estado, de uma escola pública que se quer democrática e comunitária.

Na segunda parte e no capítulo I, relata-se a evolução das formas, sistemas e funções das organizações familiares como células da sociedade, bem como dos seus problemas e suas perspectivas na relação com a escola. No capítulo II, olha-se para o interior do movimento associativo enquanto organização, analisa-se a sua evolução histórica e legislativa para os vários cenários de intervenção na escola, bem como as dinâmicas internas que o movimento associativo suscita, e, também, se aponta diversas estratégias de envolvimento e de participação dos vários agentes educativos que compõem a comunidade educativa e democrática.

Na terceira parte, apresenta-se a investigação empírica e tiram-se conclusões sobre a acção, os desejos e as utopias do movimento associativo.

Não obstante insistir-se em não perder de vista a data e o tempo útil em que a revisão bibliográfica foi efectuada, a verdade é que se torna difícil manter incólume esses escritos, na medida em que, diariamente, aparecem novos contributos para a discussão e compreensão desta problemática.

Parte I

Escola Pública e a prestação de um serviço público de educação

Capítulo I

Escola Pública e oferta pública de educação

Introdução

Na temática que é objecto do nosso estudo, interessa-nos enfrentar a questão da problemática da participação dos pais e encarregados de educação através das suas organizações na construção da Escola Pública que, para o ser, se tem de afirmar como uma escola norteada por valores e orientações de natureza democrática. É este objectivo global que obriga a discutir qual o papel que se atribui aos pais e encarregados de educação como elementos fundamentais na construção, afirmação e gestão da escola. Perante este desígnio, interessa saber, então, se esta é uma pretensão possível, se é desejável por todos os agentes educativos e como é realizável. Do mesmo modo que importa saber que desafios e que obstáculos podem ser identificados e que dilemas temos por resolver.

Neste capítulo começaremos por abordar a Escola como instituição educativa incontornável no mundo contemporâneo, de forma a compreender-se o seu contributo para a afirmação e consolidação de sociedades que se reivindicam como democráticas. Um propósito que nos obriga a reflectir, de forma mais específica, sobre a natureza e os sentidos do serviço público que é suposto a Escola prestar e, por isso, a empreender uma abordagem panorâmica das tendências que, hoje, contribuem para configurar o campo das decisões que, em termos de políticas educativas, afecta o debate sobre a Escola Pública nos países ocidentais.

É que sem compreendermos os termos de um tal debate não nos será possível abordar os desafios específicos que se colocam à afirmação da Escola Pública, em Portugal, como um contexto educativo democrático e, conseqüentemente, não nos será possível também abordar o papel a assumir o movimento associativo de pais no âmbito de um tal projecto.

1. A escola como organização

Para Costa (1996), que cita Muñoz & Ramon (1989), uma organização, define-se em função de cinco elementos fundamentais:

- Composição: Indivíduos e grupos interrelacionados;
- Orientação por objectivos e fins;
- Diferenciação de funções;
- Coordenação racional intencional;
- Continuidade através do tempo;

Já para Licínio Lima (1992), a escola aparece neste contexto como uma organização histórica, política e culturalmente marcada, que, tal como outras organizações, *"é uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades"*, apresentando elementos comuns a todas as organizações: pessoas, objectivos, poder, estruturas, tecnologias, etc. Apesar destas semelhanças, a escola tem sido entendida como uma organização especial, diferente de outras organizações. Para este autor, a escola é designada com um nome que a distingue de outras organizações, tem uma arquitectura relativamente tipificada e *"reúne professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de comunicação"* (pág.48).

Por seu lado, Natércio Afonso (2000) caracteriza a organização-escola desta maneira:

"As escolas são organizações. Quer isto dizer que cada escola é uma estrutura social singular construída pelas múltiplas interacções dos actores sociais, na prossecução de interesses próprios e de estratégias

específicas. Esta estrutura, por seu lado, delimita um contexto para as interacções dando origem a regularidades relacionais em permanente transformação. Consequentemente, cada escola é uma realidade socialmente construída a partir da acção dos actores sociais definindo um contexto em permanente reconstrução, um espaço de confronto e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal ou informal) " (pág.204).

Segundo Formosinho (1986), citado por Lima (1992), a escola como organização distingue-se de outras organizações educativas, também chamadas de escolas (de beleza, de turismo, de dança, etc.), devido às seguintes quatro características: sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e contacto prolongado.

Pode afirmar-se, então, que a Escola enquanto organização se afirma como uma entidade singular, a qual poderá ser definida em função de um projecto intencional que visa contribuir para o desenvolvimento do processo de socialização cultural daqueles que a procuram, o que explica a sua inserção num ecossistema mais amplo, o de um sistema educativo, cuja influência, ainda que não determine a existência da Escola como organização, plural e diversa, contribui para a sua configuração como instituição.

Importa compreender, por isso, a Escola como uma organização sujeita a propósitos de carácter político que, de algum modo, sobredeterminam as funções culturais e sociais desta instituição educativa. É, afinal, em função do reconhecimento da matriz política que legitima a importância da instituição escolar que se afirma a necessidade de entender a Escola como uma organização que terá que se subordinar aos valores e pressupostos que caracterizam a vida das sociedades democráticas. Trata-se de um compromisso que decorre das obrigações daqueles que, como nós,

partilham o quotidiano nesses espaços, o que, hoje, não pode deixar de continuar a ser encarado como um desafio incontornável.

2. A escola no contexto de uma sociedade democrática

Em 1985, um documento da Comissão para a Educação no Século XXI da UNESCO afirmava que *«a democratização é uma política e um processo que nos próximos vinte anos marcarão e orientarão ainda o desenvolvimento futuro da educação»* (UNESCO, 1985, pág.93).

Trata-se de uma afirmação que, passados mais de vinte anos, merece ser confrontada com a hecatombe que o insucesso escolar constitui, com o mal-estar que conduz ao absentismo, ao abandono prematuro da escola, ao analfabetismo funcional, à indisciplina e à violência. A escola não pode permanecer incapaz de responder afirmativamente a este desafio, sob pena de, entre outros tipos de impacto negativo, contribuir para a exclusão social das crianças e dos jovens provenientes dos meios sociais desfavorecidos.

Para que o sistema escolar atraia os alunos e os motive para o não abandono, impõem-se medidas diversificadas que permitam enfrentar os factores políticos, socio-económicos, culturais e pedagógicos que estão na base da desigualdade das condições de acesso à educação e de sucesso educativo. Defende-se intervenções mais congruentes com o ideário de uma sociedade democrática ao nível da gestão política da educação, ao nível das intervenções de carácter social, ao nível organizacional, ao nível curricular, ao nível da gestão das escolas, ao nível da formação de professores, ao nível da gestão da carreira docente, ao nível das relações entre a escola e a comunidade e, neste âmbito, entre a escola e a comunidade.

Por outro lado, há que reconhecer que uma premissa central da democracia é a de que as pessoas têm o direito de participar nas decisões que as afectam. Ora, educar para a democracia é educar para a participação. É, também, neste contexto que a participação

dos Encarregados de Educação e dos cidadãos na vida das escolas se torna uma componente indispensável da democracia. Os valores, as atitudes, as competências dos pais, dos professores, dos administradores das escolas, da comunidade, dentro das parcerias formadas pelas famílias-escolas-comunidades, são ingredientes essenciais da afirmação de uma cidadania democrática e das respostas a construir para que a Escola se construa como uma instituição adequada a tal propósito.

Para Don Davies (1994, pág.382), vivemos novamente num tempo em que se pode falar em embaraço ou acanhamento quer acerca da afirmação da democracia como um objectivo, quer acerca da contribuição que a escola pode dar – em parceria com as famílias e comunidades que serve – para a solução dos problemas difíceis com que temos de nos confrontar. É que as ameaças à democracia fazem-se sentir sempre que não se combata:

- O crescente fosso entre os ricos e os pobres, o qual conduz à alienação, à violência, à exclusão social.
- A crescente crise de valores que torna problemático o aumento do racismo, xenofobia, medo, ódios de carácter étnico-religioso.
- A crescente falta de confiança das populações em relação às instituições e estruturas governamentais, o que reflecte um crescente cepticismo e sensações de insegurança, frustração e impotência perante os factos.

Estas ameaças impedem que a democracia funcione em pleno.

Podem as escolas contribuir para a assumpção de uma solução global de natureza democrática, ou as escolas constituem, cada vez mais, parte do problema?

É na tentativa de reflectir sobre as respostas tendentes a contribuir para a afirmação das escolas como instituições congruentes com os valores e a vida nas sociedades democráticas, que importa, mais do que identificar como é que essas escolas constituem parte do problema, e, compreender como essas escolas podem constituir-se como um instrumento ao serviço de uma solução global de natureza democrática.

A questão não é a de saber como é que é possível que a escola se construa como uma instituição democrática. A questão é outra, isto é, como é que a escola contribui para a afirmação e desenvolvimento de uma sociedade democrática, enquanto condição de afirmação da escola como instituição democrática.

Sendo esta uma questão excessivamente abrangente, importa abordá-la a partir da reflexão sobre a administração das escolas, quer porque a problemática do governo das escolas é uma problemática incontornável quando se discute a possibilidade destas organizações contribuíram para a democratização das sociedades, quer porque é a partir de tal reflexão que se torna possível abordar o papel e o contributo das Associações de Pais e Encarregados de Educação na construção de uma instituição escolar cujo funcionamento e dinâmica sejam congruentes com os princípios de uma sociedade democrática.

3. A Escola e a prestação de um serviço público de educação

A construção de uma escola congruente com os princípios de uma sociedade democrática obriga, hoje e em primeiro lugar, a discutir-se o que é que se entende por prestação de um serviço público de educação. Trata-se de um debate que, segundo J. Barroso (1999b), se tem vindo a travar em torno da alteração de papéis e de relações entre o Estado, os professores e os pais. Um debate onde o papel do Estado tem vindo a oscilar entre o da defesa de um Estado centralizador e a defesa de um Estado regulador; um debate, no seio do qual o estatuto dos professores é discutidos em torno dos pólos do funcionalismo e do profissionalismo; um debate onde, finalmente, os pais e encarregados de educação têm visto o seu papel ser entendido em função da dependência do «súbdito», do individualismo do «cliente», da confiança do «consumidor» e do interesse colectivo do «cidadão» (Barroso, 1999b).

Em suma, e analisando esse debate, do ponto de vista das dinâmicas de política educativa que o mesmo supõe, pode constatar-se que acabamos por nos defrontar com os três modos de regulação que dominam o debate e as intervenções acerca dos sistemas educativos: a regulação burocrática, a regulação pelo mercado e a regulação comunitária (Barroso, 1999b, pág.21).

É, em larga medida, a partir do posicionamento que cada um assume face aos três modos de regulação enunciados, que se definem os vários tipos de interpretação que, hoje, tendem a sustentar as diversas abordagens que se têm vindo a produzir acerca do modo da Escola prestar um serviço público de educação e se afirmar, então, como uma Escola Pública.

Trata-se de um debate que é nuclear nas sociedades em que vivemos e que adquire particular pertinência neste trabalho, já que é em função de um tal debate que se pode discutir a questão central

que o norteia, a qual, recorde-se, diz respeito à reflexão em torno do papel que as Associações de Pais e Encarregados de Educação podem assumir quer como actores que potenciam o desenvolvimento da Escola como instituição que presta um serviço público, quer, eventualmente, como actores que obstaculizam um tal projecto.

É um debate que, na nossa opinião, não poderá ser dissociado, num primeiro momento, da importância que o Estado assumiu quer na emergência e afirmação da Escola nas sociedades contemporâneas, quer, posteriormente, no processo de massificação e universalização que, sob a égide do Estado-Providência, permitiu que essa mesma escola passasse a assumir a importância política, social, económica e cultural que, hoje, indubitavelmente, possui.

Num segundo momento importa compreender como esse debate se reconfigura a partir da crise do Estado-Providência e da dinâmica política que se desencadeia em função do processo de globalização.

3.1 – A emergência da Escola como instituição educativa

A afirmação da Escola como uma instituição educativa incontornável no mundo contemporâneo é um processo intimamente vinculado à construção do projecto da Modernidade e, neste âmbito, associada à emergência e afirmação da racionalidade cognitiva-instrumental e à consolidação dos Estados-Nação.

É sob a égide do Estado que a escola se foi construindo como instituição fundamental nas sociedades contemporâneas, em torno da qual se gerou um forte consenso social que esteve na sua afirmação como instituição pública. Ou seja, a Escola afirma-se como uma instituição pública em função do papel decisivo que o Estado assumiu como entidade promotora e reguladora dessa mesma Escola.

É a partir da década de 70 que se tem vindo a questionar este consenso em torno do Estado Educador, o que corresponde, de algum modo, ao processo de contestação mais amplo relativo ao Estado-Providência, já que foi sob a sua tutela que a Escola se universalizou e massificou.

3.2 – A construção do Estado-Providência e o processo de universalização e massificação da Escola

Se é obrigatório compreender-se o vínculo existente entre a afirmação da Escola como instituição educativa e a afirmação dos Estados-Nação, importa compreender, igualmente, o vínculo que se estabeleceu entre o processo de universalização e expansão dessa Escola e a construção do Estado-Providência.

Se é obrigatório compreender-se o vínculo existente entre a afirmação da Escola como instituição educativa e a afirmação dos Estados-Nação, importa compreender, igualmente, o vínculo que se estabeleceu entre o processo de universalização e expansão dessa escola e a construção do Estado-Providência.

O período posterior à segunda guerra mundial corresponde, no mundo ocidental, à afirmação do Estado-Providência, o qual se afirma por via de uma intervenção mais decisiva do Estado na economia e na produção. Uma intervenção que, segundo Martin (1994), expressa o facto de as relações entre o político e o económico, entre o Estado e a sociedade, se estabelecerem *"a partir de outros pressupostos que levam a que à separação se sucede a interrelação"* (Martin, 1994, pág.64).

O Estado-Providência nasce da necessidade em gerir as contradições em que os países se encontram de, por um lado, haver necessidade de uma maior intervenção do Estado na economia, e, por outro lado, de ter de criar condições para responder à crescente

exigência da sociedade em obter respostas às suas crescentes expectativas e necessidades sociais.

O Estado-Providência, o Estado protector, O Welfare State, ou o Estado do bem-estar, marcaram, significativamente, a segunda metade do século XX. As suas promessas providenciais de segurança e bem-estar para todos, aliadas aos anseios de paz, depois de seis anos de guerra mundial, transformaram este tipo de governação no paradigma das relações entre o Estado e os cidadãos, no mundo ocidental.

Para encontrarmos a origem do Estado-Providência, temos de recuar à Alemanha do século XIX, quando o chanceler Bismark introduziu as primeiras medidas de segurança social. Lorde Beveridge, no Reino Unido, defende que seja o Estado a atender a todas as necessidades sociais, bem como o New Deal de Roosevelt nos Estados Unidos da América o fez quando se deparou com a grave recessão de 1929. Os países escandinavos, com regimes sociais-democratas, depois da segunda guerra mundial e na sequência da difusão do comunismo soviético, enveredam pela mesma política (Paraskeva, 2003).

De uma Europa em ruínas e cheia de problemas sociais e económicos, desenvolve-se um Estado-Providência, intervencionista, que promete um crescimento económico contínuo e equilibrado, ao mesmo tempo que garante a segurança para todos, em caso de desemprego, velhice e invalidez.

Neste contexto histórico, o Estado-Providência:

"Simbolizava um novo acordo ou a concertação do pós-guerra não só entre o capital e o trabalho, mas também entre a democracia capitalista e os seus cidadãos em termos de certas garantias e direitos gerais"
(Mishra, 1990, pág.22).

Para este autor, esta fórmula assente no pleno emprego, nos serviços sociais universais e na assistência social, tornaria possível a reconstrução da Europa numa dinâmica de desenvolvimento económico a vários ritmos, sem dúvida, mas, globalmente, conseguida (idem, pág.22).

Segundo Mishra (1990), há Estados-Providência de todas as formas e feitios, e, o "pleno emprego", o fornecimento de "um conjunto de serviços universais para a satisfação de necessidades básicas" e o "empenho em manter um nível nacional mínimo de condições de vida", são os ingredientes básicos do Estado-Providência Keynesiano³.

Para Boaventura Sousa Santos (1993), o Estado-Providência baseia-se em quatro elementos estruturais:

" Um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal" (págs.43/44).

Segundo este autor, está implícito neste sistema um compromisso, idealizado na teoria de Keynes, entre o Estado, o capital e o trabalho, que contempla duas renúncias devidamente geridas pelo Estado:

³ É célebre a equação de J. Keynes que teve a sua origem na necessidade de dinamizar a criação de empregos na época de forte depressão dos anos 30.

"Os capitalistas renunciam a parte da sua autonomia e dos seus lucros (no curto prazo, não no médio prazo) e os trabalhadores a parte das suas reivindicações (as que respeitam à subversão da sociedade capitalista e à sua substituição pela sociedade socialista) " (Santos, 1990a, págs.194/195).

Sendo assim, e continuando com Boaventura Sousa Santos (1990a), o Estado *"transforma o excedente libertado, ou seja, os recursos financeiros que lhe advêm da tributação do capital privado e dos rendimentos salariais, em capital social"*. Por sua vez, o capital social pode assumir a forma de "investimento social" ou de "consumo social". O investimento social *"é o conjunto de despesas em bens e serviços que aumentam a produtividade do trabalho"*, despesas com parques industriais subsidiados pelo Estado, com auto-estradas, portos e aeroportos, electricidade para a indústria, planos de irrigação, telecomunicações, formação profissional, e outras infra-estruturas; o consumo social.

"É o conjunto das despesas [designadas por 'políticas sociais'] em bens e serviços, consumidos gratuitamente ou a preços subsidiados pelos trabalhadores, despesas que, por isso, baixar o custo da reprodução da mão-de-obra, aliviando, assim a pressão sobre o capital para aumentos de salários directos" (Santos, 1990a, pág.194).

O Estado-Providência mostrou-se eficaz ao longo dos trinta anos "gloriosos" que se seguiram à segunda guerra mundial, não só pela estabilidade e segurança que ofereceu, mas também pela política conciliadora que realizou com êxito:

" No pós-guerra, o Estado-Providência conseguiu, em diferentes países [capitalistas centrais] ser a fórmula política mais adequada para fazer a gestão de solicitações sociais, políticas e económicas dificilmente conciliáveis.

(...) As políticas económicas Keynesianas adoptadas pelo Estado [Providência] (...) tiveram como consequência um crescimento económico sem precedentes e permitiram, ao longo de aproximadamente três décadas, assegurar (quase) o pleno emprego, manter uma inflação baixa e alargar o acesso a determinados bens e serviços considerados como direitos sociais"⁴ (Afonso, 1998, pág.138).

Este desenvolvimento excepcional provocou uma procura desmedida da educação escolar, fazendo com que os governos investissem neste sector. Para Fernandes (1999) a escola passou a ser uma instituição desejada por todos, transformando-se numa preocupação acrescida para o Estado:

"É assim que a partir da segunda guerra mundial a escola ao mesmo tempo que se massifica é responsabilizada como instância a quem se pede soluções para a integração social, para a dinamização cultural, para o desenvolvimento económico e para a formação democrática dos cidadãos. Isto, por um lado, vai ampliar o leque de intervenção da administração educativa mas, por outro lado, vai exigir alterações nos esquemas tradicionais de gestão pública dos sistemas educativos" (pág.185).

⁴ De entre estes serviços Almerindo J. Afonso (1998) refere o direito ao trabalho e à protecção social e a igualdade de oportunidades no acesso à educação e aos serviços de saúde (pág.138).

Segundo este autor, o Estado, numa primeira fase, procura diversificar e flexibilizar a educação escolar. A partir dos anos setenta e com a crise económica do *choque petrolífero*, a sua postura fragiliza-se, afectando as estruturas que controlava fortemente, designadamente a instituição escolar. Desta forma, as escolas massificadas são olhadas como "grandes superfícies", os sistemas educativos identificam-se como "uma colossal cadeia de supermercados", agigantam-se os Ministérios da Educação e as despesas de funcionamento aumentam exponencialmente implicando problemas acrescidos para os Governos (Carneiro, 1994b, págs.26/34).

Também o contrato social que garantia a segurança e o trabalho por toda a vida, tipo "*apólice de seguros contra todas as incertezas*" (Carneiro, 1997, pág.77), origina uma gigantesca máquina burocrática, centralista e esbanjadora, palco de "*contradições insanáveis*" (Carneiro, 1997, pág.77).

Tinha chegado a crise e o Estado-Providência é confrontado com outras propostas políticas.

3.3 – A crise do Estado-Providência e a reconfiguração do debate sobre o serviço público de educação

É, em 1973, com o denominado choque petrolífero que a crise económica contribui para que os governos imponham fortes restrições aos gastos sociais (Mishra, 1990, pág.22), o que ocorre num tempo marcado, igualmente, pelo aumento da inflação e pelo aparecimento descontrolado do desemprego estrutural e massivo.

É neste sentido que o Estado-Providência deixa de ser garante de promessas, para se assumir como uma entidade fragilizada perante o quadro de crise económica com o qual se confronta.

A crítica ao Estado-Providência passa a ser recorrente por parte dos sectores mais liberais e conservadores da sociedade, que vai marcar a agenda política e social dos anos oitenta. Adoptam estratégias políticas e económicas que apontam para a revalorização do mercado, para a reformulação das relações do Estado com o sector privado, para a adopção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência e para a redefinição dos direitos sociais.

Tal como refere Almerindo J. Afonso (1998):

“ A crítica ao modelo do Estado-Providência passa a ser uma constante, vinda de sectores liberais e conservadores que integram a chamada nova direita. É esta coligação política, resultante de interesses e valores contraditórios, que irá marcar a agenda ao longo dos anos oitenta em muitos países. Dessa agenda fazem parte estratégias políticas e económicas que visam a revalorização do mercado, a reformulação das relações do Estado com o sector privado, a adopção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência (...), e a redefinição dos direitos sociais (cf. Pollitt, 1993; Ranson & Stewart, 1994; Salter, 1995) ”, (pág.139).

É uma perspectiva que tem um peso indiscutível, hoje, nas sociedades contemporâneas e, particularmente, no debate que se tem vindo a travar no campo da educação. Um campo que é profundamente atingido pela crise do Estado-Providência, já que é sob a égide deste mesmo que a escola adquiriu uma importância inaudita, ainda que seja necessário reconhecer estarmos perante dinâmicas diferenciadas do ponto de vista da estruturação dos

sistemas educativos dos países onde o Estado-Providência teve algum impacto.

Ainda segundo Almerindo J. Afonso (1998), nos países centrais do capitalismo mundial, a escola alcançou uma razoável expansão, a ponto de se aproximar das promessas mais optimistas do Estado-Providência: universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. Já nos países periféricos do sistema capitalista, os avanços foram menores, ainda que a expansão e a democratização da escola não tenha deixado de constar do horizonte inerente ao ideário que servira para balizar as políticas educacionais.

O que se considera, aqui, como crise da escola, não é mais a explicitação da incapacidade inerente aos actuais sistemas nacionais de educação de realizar aquele ideário, uma vez que verifica a transformação radical das bases materiais sobre as quais assentavam os sistemas educativos. Está a ruir a base material em que se apoiava a escola e, conseqüentemente, está em causa a promessa integradora e democrática em que se apegavam as classes trabalhadoras nas suas lutas pela educação (Magalhães e Stoer, 2002).

Com o aprofundar da crise económica, marcada pela queda dos lucros e das taxas de crescimento, verifica-se o ataque às conquistas sociais, levado em frente pelos políticos conservadores que ascenderam ao poder em alguns países. É aqui que se localizam as chamadas políticas neoliberais e a ofensiva conservadora.

Uma ofensiva que, no caso da educação, visa adaptar a escola à realidade da produção flexível, do desemprego, da informalidade, da precarização, etc., assegurando o domínio à nova classe média que está, no dizer de A. Magalhães e Stoer, *"a construir uma nova cultura de ensino-aprendizagem com base na excelência académica"* (2002, pág.47). Esta nova cultura procura preservar o sistema escolar da invasão dos filhos das famílias desfavorecidas, de modo a que, pela via da educação, os filhos da classe média assegurem que a

"transição da escola para o mercado de trabalho aconteça sem problemas de maior" (Magalhães e Stoer, 2002, pág.64). Assim sendo, estamos perante um posicionamento estratégico face ao *"mercado de trabalho dual"* (Magalhães e Stoer, 2002, pág.67), em que existe a oposição entre o trabalho qualificado e auto-programável ou o trabalho genérico e desqualificado⁵. Portanto, segundo esta perspectiva, a escola deve respeitar, tanto quanto possível, os alunos com mérito e excelência individuais, colocando em plano secundário os alunos com mais dificuldades e oriundos dos grupos sociais mais desfavorecidos, relevando as desigualdades sociais e pedagógicas como naturais.

Por outro lado, através do apelo à excelência, à eficácia, à competitividade e à produtividade, as políticas educativas neo-liberais visam promover, também, o processo de mercantilização da educação. Um processo que não pode ser dissociado das dinâmicas económicas e culturais do que se convencionou designar por globalização.

3.4 – Os efeitos da globalização e a reconfiguração do debate sobre o serviço público de educação

A globalização afecta todas as esferas da vida, e, também, a política educativa. É um fenómeno complexo que procura desenvolver múltiplos vínculos e interconexões que unem os países, e que contribuem para a formação do sistema mundial actual. De tal forma que os fenómenos, acontecimentos e decisões verificadas em qualquer parte do globo, se repercutirão em qualquer outro ponto, independentemente da distância dele, influenciando a vida de todas as pessoas.

⁵ Esta perspectiva também é muito bem fundamentada por Castells (1996) na medida em que a formação e a qualificação estão estritamente ligadas ao sucesso educativo.

O processo de globalização foi desencadeado, disseminado e aprofundado por três factores fortemente relacionados entre si: a liberalização dos movimentos de capitais, iniciada nos anos 70 e que se tornaram no verdadeiro motor da globalização; o movimento das privatizações que se basearam na ideia de que as inversões privadas garantiam uma mobilização de capitais mais adequada para responder às exigências do mercado; e a não regulamentação que reduz ao mínimo a intervenção do Estado na economia. Mais recentemente, o desenvolvimento tecnológico da informação sem precedentes ditou um novo impulso ao processo da globalização, constituindo, para alguns teóricos, o próprio núcleo da globalização.

Para o especialista Manuel Castells (1996), pode-se distinguir a «sociedade da informação» de «sociedade informacional». Para ele, o termo sociedade da informação é irrelevante para a compreensão do fenómeno da globalização:

"A informação, no sentido de comunicação do conhecimento, é um atributo de todas as sociedades. Com efeito, todas as sociedades dispõem de sistemas próprios de comunicação de informação, uns mais rudimentares, outros mais progressivamente mais sofisticados. O termo 'informacional' pretende sublinhar o atributo de uma forma específica de organização social, tecnologicamente avançada, na criação, processamento e transmissão da informação, que se transformaram nas principais fontes da produtividade e poder" (pág.92).

Partindo desses dois conceitos, pode-se dizer que a sociedade tende a ser informacional e global. Informacional, porque a produtividade e a competitividade das empresas, da economia, dependem, fundamentalmente, da sua capacidade para gerar, processar e aplicar eficientemente informação baseada no

conhecimento. Global, porque as actividades de produção, circulação e consumo, assim como as suas componentes – (capital, trabalho, matérias primas, gestão, informação, tecnologia, mercados) – estão organizados à escala global, tanto directa como indirectamente, através de redes de conexão entre os diversos agentes económicos.

Em suma, a globalização enquanto fenómeno político, contribui para a reconfiguração do debate sobre o serviço público de educação em função de dois factos a ter em conta.

A primeira implicação decorrente do impacto da globalização diz respeito à importância dos fenómenos da expansão da tecnologia e da circulação da informação e aos desafios que tais fenómenos pressupõem. Trata-se de desafios que obrigam a repensar a configuração dos temas educativos, a organização e gestão dos currículos e do trabalho na sala de aula, de forma a responder-se aos propósitos e dinâmicas de sociedades que se pautam por outros padrões de funcionamento, e que, igualmente, se encontram sujeitas a novos constrangimentos, mas também a outros tipos de ambições.

A segunda implicação do que se designa por fenómeno da globalização diz respeito à proposta dos sectores neoliberais e neoconservadores no sentido de exigir uma profunda reestruturação do Estado, a sua retracção ou a sua substituição, ao mesmo tempo que intenta reconfigurar as esferas pública e privada da vida social, desenhando uma nova forma de intervenção do Estado na sociedade civil, e uma nova aposta na privatização, entendida como um conjunto de políticas visando a menor intervenção do Estado em favor do maior protagonismo do mercado.

Esta proposta, defendida por vários especialistas da *nova direita*, pretende contribuir para o controlo e equilíbrio das contas públicas; para a reposição da verdade entre os sectores produtivos público e privado; para o aumento da eficiência, da modernização, do investimento produtivo, da competitividade, e da flexibilização das organizações empresariais; para a redução do poder dos sindicatos,

nomeadamente pela desregulação do trabalho; para a criação de uma nova ordem, ou seja, do capitalismo popular, em que todos seriam, de certo modo, empresários (Bersley, 1992).

Para C. Offe (1984), citado por Carlos Estêvão (1998b), a privatização surge, então, como contribuindo para, e também, como resultado de uma re-hegemonização do mercado, num movimento claro de absorção do político pelo económico, em que determinados conceitos tendem a perder sentido e outros a ressemantizar-se, e em que a privatização da produção emerge como uma possibilidade de solucionar os problemas da reprodução da própria sociedade, ainda que conflituante com as estratégias de socialização e de politização.

Por outro lado, o processo privatizador aprofunda um certo sentido de *privacy*, que conduz, em linguagem de Habermas, à «refeudalização» da sociedade, reprogramando-se o papel institucional do Estado e o seu poder regulamentador, na fase pós-capitalismo. Desta forma, a privatização tornar-se-ia num processo funcional, aliviando o Estado de encargos e responsabilidades sociais, por eventuais falhas na melhoria das estruturas competitivas que as leis do mercado suscitam.

Neste contexto, e como sinais distintivos da nova ideologia da educação, aparecem como destaques principais (Estêvão, 1998b):

- A generalização da regulação a partir do mercado educativo;
- A promoção do modelo de consumidor, erigindo-o em modelo cívico;
- A transformação do cidadão em consumidor com direito a escolher a escola da sua preferência;
- A parentocracia;
- A reindividualização das relações sociais;
- A ênfase na capacidade empreendedora e criativa dos actores educativos;

- A refocalização na qualidade educativa orientada para a satisfação do cliente.

É a partir de iniciativas educacionais que tiveram lugar em países como os Estados Unidos da América, a Inglaterra e a Nova Zelândia que se pode compreender melhor quer o sentido das políticas educativas que se submetem à lógica do mercado, quer, sobretudo, as suas implicações do ponto de vista da reconfiguração do debate sobre o serviço público de educação, e, particularmente, do papel que atribuem aos pais e às famílias neste âmbito.

3.5 - As reformas da educação nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Nova Zelândia

Alguns autores como Kirst (1988), Conley (1988), Lipsky (1992), entre outros, situam o novo ciclo de reformas nos **Estados Unidos da América do Norte**, no ano de 1983, aquando se verificou uma reacção da sociedade à divulgação dos baixos níveis de realização dos alunos americanos nos testes internacionais em matérias escolares fundamentais. A visibilidade dada a estes resultados e ao relatório «*A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*», bem como a outros, trouxe a educação para o centro da discussão pública.

Os baixos resultados escolares apresentados pelos estudantes americanos são apresentados como factor de vulnerabilidade americana face ao grau de desenvolvimento de outros países industrializados, tentando estabelecer-se uma forte ligação entre a qualidade da educação e das aprendizagens e o desenvolvimento económico e tecnológico do país.

Não admira, então, que um dos efeitos educativos imediatos tenha sido o de recuperar:

"Um conceito elitista de meritocracia a ser concretizado através de normas académicas mais rigorosas, de mais testes standardizados e da transmissão de uma 'herança cultural comum' concebida de forma muito restrita" (Zeichner, 1991, pág.373).

Se esta constitui a expressão de iniciativas que se fazem sentir, sobretudo, no domínio curricular e pedagógico, importa valorizar um outro conjunto de propostas, estas já relacionadas com o domínio da administração e da gestão das escolas (Afonso, 1998).

Enquanto que alguns estados, tal como o de Minnesota, optaram por planos de escolha estatais, muitas iniciativas verificaram-se ao nível local. São muitos os planos de escolha que são aplicados, com muitas origens e muitos efeitos. Neles contam-se: escolas de longa estadia, escolas unidas em associação com planos de desagregação, escolas alternativas, escolas católicas privadas. Existem ainda em muitos estados, escolas "charter" semi-autónomas que têm uma administração em parceria com escolas distritais, aproximando, desta forma, a gestão administrativa e curricular dos contextos locais de educação, pelo conhecimento particular que têm dos seus públicos. Há uma variedade de programas para permitir a famílias com baixos rendimentos escolher as escolas privadas que mais lhes convier (Afonso, 1998).

Foi sob a presidência de Ronald Reagan que nos anos oitenta se fez a reforma da educação, defendendo o mínimo de participação federal nas despesas da educação, e atribuindo aos respectivos Estados os principais encargos. Mas, à medida que a economia e o desenvolvimento industrial iam perdendo 'pontos' para o Japão, aumentava a pressão junto do presidente para uma intervenção mais incisiva na educação, apesar de não se querer contrariar a tese de o estado central não custear as despesas em matéria educativa. A chave deste imbróglio esteve na conciliação entre os dois vectores:

conseguiu-se, por um lado, o envolvimento dos Estados e das empresas na procura de soluções para o problema, e, por outro lado, conseguiu-se mobilizar os meios de comunicação social e a opinião pública dando a ideia de que era a administração central que queria alterar a situação da educação.

Assim, a reforma da educação, propõe uma alteração profunda dos valores, objectivos e meios a serem atingidos pela educação, ou seja, passou-se da regulação para a desregulação, da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre as escolas, das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade, da igualdade de oportunidades para a excelência, das necessidades educativas para as capacidades e para a selectividade⁶ (Afonso, 1998, pág.97).

Apesar deste investimento na educação, a excessiva burocratização exterior à escola e o distanciamento federal no financiamento dela, fizeram fracassar muitos aspectos da dita reforma. Não admira, portanto, que se comece a desenhar uma segunda vaga de reformas em que a descentralização e a transferência de poderes de decisão para o nível local sejam as principais exigências. Esta vaga, que coincide com o segundo mandato de Reagan na Casa Branca, vinca a necessidade de reforçar o estatuto profissional da classe docente, da adopção de um novo modelo de gestão centrado na escola, bem como da concretização de escolhas educacionais (Afonso, 1998).

Esta segunda vaga também não conseguiu modificar amplamente o sistema educativo americano, pelo que há quem reclame uma terceira vaga, centrada nos alunos, em que se pretende ajuda-los a:

"...comprometerem-se com a construção do próprio conhecimento, encorajando os processos de

⁶ Destaque nosso

colaboração e tutoria entre pares, formas de aprendizagem cooperativa, a descoberta científica e as formas de pensamento mais complexas" (Lipsky, 1992, pág.43).

Para Ernest House (1990), o balanço das reformas Reaganianas na educação, caracterizam-se:

"por uma renovada ênfase nos testes estandardizados de rendimento tendo como objectivo apoiar formas centralizadas de responsabilização,(...) empregues mais como instrumentos de disciplinação do que diagnóstico" (pág.24).

O presidente seguinte, G.Bush, continuou a valorizar a avaliação como o instrumento da reforma educativa por excelência. É a época da implementação do novo sistema de exames nacionais, defendido no relatório *"América 2000: An Education Strategy"*. Subjacente ao projecto dos exames nacionais está a ideia da melhoria da competitividade e produtividade, apoiada pelos empresários, e que visam o desenvolvimento académico dos alunos e o trabalho das escolas. Para tal defende-se a criação de normas-padrão e provas de avaliação nacionais, de forma a praticarem duas medidas consideradas emblemáticas: a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre escolas.

Para Giroux (1992), as reformas do tempo dos presidentes Reagan e Bush, constituem um recuo na democracia, e têm uma visão elitista da educação, *"baseada na celebração de uma uniformidade cultural, na privatização das escolas públicas e no apoio à reorganização dos currículos em função dos interesses do mercado de trabalho"* (pág.5).

E acrescenta que o projecto *América 2000* em vez de se preocupar com a pobreza, com a discriminação racial, com o desemprego e com muitos outros problemas sociais que afectam as escolas e a aprendizagem das crianças, centra-se apenas nas escolhas educacionais e na questão dos testes, que se tornaram a nova arma ideológica no desenvolvimento de currículos estandardizados.

Em **Inglaterra**, ainda antes da década de oitenta, a grande maioria das crianças era educada nas escolas do Estado, mantidas pelas Autoridades Educativas Locais (LEAs)⁷, democraticamente eleitas, as quais exerciam o controlo político e burocrático sobre as suas escolas, e, por vezes, proporcionavam-lhes um considerável suporte profissional (Afonso, 1998).

Foi com a vitória do partido Conservador nas eleições de 1979, com os governos de Thatcher e Major, que as LEAs deixaram de administrar as escolas estatais (Afonso, 1998, pág.101).

O *Education Reform Act* de 1988 impôs a reorientação mais radical da educação desde os anos 40 ao aderir à filosofia de mercado, à política de livre escolha e à privatização. Parecendo ser um princípio de descentralização, favoreceu, sobretudo, um maior controlo por parte da Administração Central, levando à perda de poder pelo poder intermédio, personificado pelas LEAs (Autoridades Educativas Locais)⁸.

A política do governo conservador da senhora M. Thatcher propôs uma reforma educativa que passava pela avaliação, pela introdução do Currículo Nacional e pelo reforço da inspecção. Estas novidades são vistas como medidas centralizadoras, apesar de um dos seus objectivos principais ser o de promover a escolha parental e

⁷ LEAs – *Local Education Authority*

⁸ Barroso (1998) chama a este processo de «recentralização» e «redescentralização».

transferir responsabilidades das LEAs para cada uma das escolas e encarregados de educação.

Para concretizar a reforma, tem-se em consideração duas medidas de referência: a adopção de um currículo nacional para todos os alunos em escolaridade obrigatória (dos 5 aos 16 anos), e a implementação de um novo sistema de exames nacionais. Até então, havia um modelo descentralizado de construção curricular, atribuído às escolas, que seguiam indicações genéricas das Autoridades Educativas Locais (LEAs). Mas, a partir da reforma educativa de 1988, o «currículo nacional» passa a integrar três disciplinas nucleares obrigatórias (Inglês, Matemática e Ciências), estabelecendo-se um novo sistema de exames nacionais a realizar aos sete, onze, catorze e dezasseis anos (*Key Stages*), que deverá ter em consideração critérios de avaliação fixados centralmente. Portanto, os novos exames serão compostos pelos testes nacionais e pelas avaliações feitas pelos professores, com o objectivo de informar os pais sobre a evolução do rendimento escolar dos filhos, e, simultaneamente, realizar o controlo de qualidade das escolas (Afonso, 1998).

Apesar deste sistema parecer agradar aos pais⁹, isto não evitou uma grande discussão sobre a participação ou não participação dos professores e das escolas no novo esquema de avaliação, originando tensões entre os que defendem que é possível fazer dos resultados dos alunos indicadores simples e fiáveis para apoiar as escolhas dos pais, e dar informações sobre a qualidade do sistema educativo, numa lógica de mercado, e os que, ao contrário, defendem que o processo de aprendizagem, por ser complexo, não pode ser simplificado e enunciado através de indicadores tão simples, precisando de metodologias de avaliação mais complexas e dispendiosas (R.Murphy, 1990, págs.37/49).

⁹ Trata-se de uma situação que é explicada pelo facto dos pais dos alunos sentirem que exercem um maior controlo sobre as actividades das escolas, independentemente do facto de se poder discutir até que ponto é que esse controlo se efectivar e quais são as discussões educativas que se valorizam nesse âmbito.

No final da escolaridade obrigatória (cerca de dezasseis anos), todos os alunos serão submetidos a um único tipo de prova que dará acesso ao «certificado geral de educação secundária» (GCSE), a realizar por um júri exterior à escola e que permitirá a continuidade dos estudos. Os programas de exame, os critérios de avaliação e a certificação, obedecem a critérios nacionais. Com este novo sistema pretendia-se abranger o maior número possível de estudantes e atingir três objectivos: criar um diploma de fim de curso, fornecer aos empregadores um instrumento para tomar decisões e apoiar os processos de admissão às instituições de educação pós-secundária (Noa & Eckstein, 1992, pág.14).

Numa outra vertente da reforma, e baseando-nos em G. Whitty (1996), o "*Assisted Places Scheme*" proporcionou fundos públicos para que crianças com dificuldades de aprendizagem, oriundas de famílias desfavorecidas, pudessem aceder a algumas escolas de elite.

Legislação subsequente procurou criar novas formas de escolas do Estado, inteiramente fora da influência das LEAs, e esta mercantilização do sector público visava atenuar a distinção entre os dois sectores, do ponto de vista da racionalidade administrativa que os suporta.

Em suma, a política das escolas subsidiadas facilitou o abandono das LEAs por parte das escolas estatais, com os pais a poderem recorrer ao financiamento directo do governo central.

Como reacção a esta reforma, a Administração Local de Escolas (LMSs) deu a muitas dessas escolas, que continuaram com as suas LEAs, um maior controlo sobre os seus próprios orçamentos e sobre a sua administração efectiva, recebendo fundos em função do número de alunos e das suas idades.

A Livre Admissão (*Open Enrolment*) permitiu às escolas estatais atraírem o maior número de alunos possível, financiando *per*

capita os seus aderentes. Isto foi visto como o corolário da criação do "quase-mercado" em educação (Whitty, 1996).

Perante este conjunto de medidas, as expectativas apontavam para a redução do papel das LEAs a um mero papel residual e marginal. Todavia, verificou-se que poucas foram as que deixaram as suas LEAs antecipadamente (Whitty, 1996).

Depois da queda do governo Conservador, após a vitória dos Trabalhistas, liderados pelo Senhor Blair, em Maio de 1997, o novo governo manteve a maioria das características principais do modelo anterior, conseguindo expandir o seu programa de escolas especializadas, ao mesmo tempo que implementava mais regulação central do governo das escolas.

Perante esta «mercantilização» da educação na Inglaterra, interessa saber se os objectivos da privatização foram atingidos, na medida em que é o próprio Estado que acaba por ter de financiar a escola privada, e, também, importa questionar se a qualidade educativa melhorou e se contribuiu para o desenvolvimento da sociedade inglesa.

Na **Nova Zelândia**, nos anos 80, e ao contrário da Inglaterra e dos Estados Unidos, foi com alguma surpresa que se assistiu a uma experiência radical. Lá, não se verificou a inquietação geral acerca dos padrões educacionais no sistema educativo estatal, nem tão pouco se deram as discrepâncias no desempenho das escolas que contribuíram para um "pânico moral" sobre o ensino urbano naqueles dois países. As reformas na Nova Zelândia foram introduzidas pelo governo Trabalhista que, segundo o relatório Picot de 1988 (Wilie, 1995), abraçou entusiasticamente o "monetarismo" e as novas técnicas de administração pública.

As reformas educacionais de Outubro de 1989 levaram à transferência da responsabilidade do orçamento e da admissão de pessoal, e ainda dos resultados educativos para cada escola, saindo,

assim, do governo central e dos quadros educativos regionais. Foram conferidas às escolas conselhos de administração que detinham o controlo efectivo sobre os modelos de admissão, com normas ainda mais suaves que na Inglaterra (Whitty e Power, 2000).

Segundo Wylie (1994), as escolas na Nova Zelândia passam a ter um modelo de gestão equilibrado, dão maior ênfase à equidade, ao envolvimento comunitário e ao envolvimento parental. Os custos com os salários dos professores e com alguns serviços centrais de apoio não foram transferidos para os orçamentos das escolas. Apenas 3% das escolas da Nova Zelândia funcionam num modelo piloto com "*bulk funding*" (ou a devolução de 100% do seu financiamento, incluindo os salários dos professores), tendo sido, porém, posta à disposição de todas as escolas a opção de "*full funding*", em 1996, por um período experimental de três anos que, em 1998, atraía 20% das escolas (Wylie, 1998a). O modelo de financiamento baseava-se nos salários reais dos professores e no *ratio* professor/alunos, ao contrário do modelo adoptado na Inglaterra que financiava as escolas de acordo com a média dos salários dos professores.

A par com estas reformas, as normas do currículo nacional que foram introduzidas eram bem mais detalhadas e prescritivas que as da Inglaterra, e tinham mais em conta os interesses das minorias Maori. No entanto, foi introduzido um ambicioso sistema nacional assente nos resultados com uma nova forma de inspecção pelo "Gabinete de Análise Educativa" (*Education Review Office*).

A escolha alargada ao sector privado começou em 1996, com o chamado "*Targeted Individual Entitlement*", equivalente, ao "*Assisted Places Scheme*" inglês, envolvendo cerca de um terço das escolas privadas, que marcou o início do movimento rumo a um sistema de talões, no qual as escolas competem pelo dinheiro dos pais destinado à educação.

Em 1999, Wylie (1999a) sugeriu que, tomadas como um todo, as políticas da Nova Zelândia aderiram agora a um "sistema de

quase-cheque". No entanto, a coligação da Aliança Trabalhista que substituiu o Partido Nacional Conservador no governo, e, durante o ano de 2000, constrangiu bastante as forças de mercado, impondo novas regras de admissão, acabando com o *"Targeted Individual Entitlement"* e pondo fim ao *"bulk funding"* nos salários dos professores. Ao mesmo tempo, introduziu-se o modelo de definição de objectivos e intervenção nas escolas com mais dificuldades, a par da regulação central, semelhante à da regulação levada a cabo pelo Partido Trabalhista Inglês.

A avaliação do impacto destas reformas tem sido objecto de análise de vários especialistas em Sociologia e em Ciências da Educação. Se para A. Hargreaves (1989), as mudanças na avaliação foram o campo privilegiado para se fazer a reforma na educação, já para S. Ball (1990), a nova direita interessa-se tanto pela utilização dos testes porque permitem fazer:

"...uma ligação entre a preocupação neoliberal de livre-mercado para comparar as escolas e professores, de maneira a facilitar uma escolha informada por parte dos pais, e a descrença neoconservadora tanto nos professores quanto nas novas formas de avaliação deles dependentes" (pág.52).

Também na mesma linha de raciocínio, M. Sarup (1990) afirma que as alterações efectuadas pela reforma na Inglaterra repetem os ataques contra a educação progressista e a autonomia profissional. Neste sentido, essa reforma baseava-se na acusação de que os professores ignoravam as necessidades da economia, e de o currículo não responder às necessidades da sociedade industrial actual. Daí defender-se o controlo mais apertado dos métodos e conteúdos escolares e defender uma maior standardização e

desenvolvimento da avaliação. Aliás, a reforma educativa tem dois fundamentos básicos:

- 1- A base primordial da reforma é a alteração do currículo nacional e o regime da avaliação;
- 2- Procura responder urgentemente a necessidades da economia e da competição internacional.

Em resumo, pode afirmar-se que as reformas na Nova Zelândia são mais radicais do que a reforma inglesa no que concerne ao projecto da liberdade de escolha por parte dos pais e encarregados de educação.

No que toca à liberdade tida em relação ao controlo burocrático local, as escolas da Nova Zelândia têm a maior autonomia e as dos Estados Unidos a menor. Em Inglaterra, as escolas *grant maintained* (agora com o nome de "escolas-fundação") têm a maior autonomia, apesar das escolas LEAs com melhores resultados desfrutarem de mais autonomia do que a maioria das escolas dos Estados Unidos.

No que respeita ao financiamento, as escolas inglesas a operar sob a forma "*fair funding*" dispõem de maiores recursos sob o seu controlo directo do que as escolas neozelandesas, com excepção daquelas últimas que participaram na experiência de "total financiamento". Nos Estados Unidos, a transferência financeira não foi tão longe quanto na Inglaterra ou na Nova Zelândia.

O que parece certo e esclarecedor é o aumento do recurso a empresas que visam a obtenção de lucros, através do concurso à gestão das escolas públicas. Na Inglaterra é um fenómeno recente enquanto nos Estados Unidos as empresas pró-lucro são o sector com crescimento mais rápido no seio do movimento das escolas "charter", embora se verifique um crescimento acentuado do fenómeno do "ensino domiciliário" (Apple, 2000).

Eis-nos perante três manifestações de políticas educativas que partilham, entre si, de um projecto onde se mesclam as ideias centrais dos discursos neo-liberais, com as ideias dos discursos neo-conservadores e, ainda, dos discursos inspirados no populismo autoritário, sobre os quais importa reflectir de forma cuidada e atenta.

4. O neoliberalismo, o neoconservadorismo e o populismo autoritarista

Segundo Dale & Ozga (1993), as ideias económicas do liberalismo e do neoliberalismo valorizam o mercado e a liberdade de escolha dos indivíduos, defendendo uma diminuição da interferência do Estado na vida privada. Por isso, as críticas do neoliberalismo ao Estado-Providência baseiam-se no princípio de que os cidadãos conhecem melhor do que o Estado o que mais lhes convém, acreditando que o mercado é uma instituição mais justa e eficiente para a distribuição de bens e serviços e que a desigualdade entre pessoas e grupos é uma característica natural das sociedades.

Ainda para os mesmos autores, a *nova direita* conservadora valoriza a importância da ordem, dos valores tradicionais e da hierarquia social. Assim, os neoconservadores não se opõem à acção do Estado mas apenas aos efeitos das políticas sociais que impliquem o enfraquecimento da iniciativa privada ou da responsabilidade da família, ou que ponham em causa a ordem social e a autoridade. Ao mesmo tempo que contestam os efeitos do Estado-Providência, eles vêem o Estado como o único sustentáculo da luta contra a permissividade e a erosão dos valores sociais e morais tradicionais.

Conforme sintetiza Chitty (1994),

"para os neoliberais a ênfase é sempre na liberdade da escolha, no indivíduo, no mercado, no governo mínimo e no laissez-faire; enquanto que os neoconservadores dão prioridade a ideias como o autoritarismo social, a sociedade disciplinada, a hierarquia e subordinação, a nação e o governo forte" (pág.23).

Resulta daqui algumas contradições como a da exigência de um Estado limitado e reduzido às suas funções básicas, mas, ao mesmo tempo, um Estado forte com poder de intervenção.

Os neoliberais representam as elites económicas e políticas dominantes, que querem «modernizar» a economia e as instituições relacionadas. Estão conscientes de que o mercado e a escolha do consumidor resolvem todos os problemas sociais.

Os neoconservadores desejam o regresso aos «padrões elevados», à disciplina, ao «verdadeiro» conhecimento e à competição social darwinista.

Ao contrário da ênfase neoliberal no Estado fraco, os neoconservadores apostam numa visão do Estado forte, nomeadamente em torno de questões como o saber, os valores e o corpo. Baseiam-se, em parte, numa visão romântica do passado, em que o “verdadeiro saber” e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas “conheciam o seu lugar” e em que as comunidades estáveis se protegiam dos estragos da sociedade (Apple, 1998a).

Por trás de grande parte da posição conservadora há um sentimento de perda – perda da fé, de comunidades imaginárias, de uma visão quase idílica de pessoas da mesma mentalidade que partilham as mesmas normas e valores e em que a tradição ocidental reinava integralmente – que é ameaçada pelo medo de outras culturas e raças. É o que se pode ver com os crescentes ataques ao multiculturalismo, à oferta de educação ou de outros benefícios aos filhos de imigrantes ilegais (Apple, 2002).

Neste sentido, os neoconservadores lamentam o “declínio” da educação e da escola, da tradição, dos costumes e da “sua cultura”.

A visão de um Estado forte também se nota no crescimento da regulamentação estatal no que respeita aos professores. Tem havido uma maior “autonomia regulamentada” na medida em que o trabalho dos professores se torna padronizado e “policidado”. É o caso da submissão do professorado aos exames rigorosos a que estão

sujeitos. Em alguns estados dos Estado Unidos os professores vêm ser-lhes especificado não só os conteúdos a ensinar como os métodos apropriados para ensinar, colocando-os em risco de sofrerem sanções administrativas se não seguirem esses métodos especificados.

Para Apple (1998a), a desconfiança em relação aos professores, a preocupação com uma suposta perda de controlo cultural e a sensação de “poluição” perigosa, estão entre os muitos temores culturais e sociais que impulsionam as políticas neoconservadoras.

Existe ainda um terceiro grupo de pessoas que constituem esta *nova direita*, que é constituído maioritariamente por grupos de trabalhadores e da classe média branca, que não confiam no Estado e se mostram preocupados com questões como a segurança, a família, os valores, sexualidade, religiões, entre outros. Constituem o que se pode chamar de populistas autoritaristas, que detêm influência na educação e na política social e cultural.

Nos Estados Unidos, não será possível compreender a política educacional sem prestar atenção à “direita cristã”. Ela é muito poderosa e influente na política e nos debates públicos, através dos *mass media*, sobre religião, sexualidade, educação, previdência social, etc. (Apple, 2003, pág.65).

Os defensores do populismo autoritário da nova direita baseiam as suas posições na educação e na política social em certas visões da autoridade bíblica, na moralidade cristã, nos papéis dos sexos e na família.

Nestes grupos, o ensino público é por definição um local extremamente perigoso.

Para o activista Tim LaHaye, citado por Apple (1998a),

“A educação pública moderna é a força mais perigosa que existe na vida de uma criança: em termos

religiosos, sexuais, económicos, patrióticos e físicos”
(pág.66).

É a sensação de perda da nova direita no que diz respeito à educação e à família. Segundo a nova direita, as escolas eram extensões de moralidade doméstica e tradicional.

“Os pais podiam confiar seus filhos à escola pública porque estas eram controladas localmente e reflectiam valores bíblicos e dos pais”. Agora, “as escolas foram tomadas por forças elitistas e alienígenas que se interpõem entre os pais e os filhos”» (Apple, 1998a, pág.66).

É esse sentido de “controlo elitista e alienígena”, como diz Apple (2003, pág.67), que a perda das ligações bíblicas e a destruição da família e das estruturas morais “dadas por Deus” que impulsionam a plataforma populista autoritária. É uma plataforma que se estende a questões como o que deve ser ensinado nas escolas, aos currículos, aos editores de manuais escolares e à avaliação.

Ao longo da década de oitenta e princípios da de noventa, as políticas neoliberais e neoconservadoras oscilam entre dois vectores:

“por um lado o liberalismo no terreno económico e, por outro lado, o estatismo nas áreas da segurança interna, da defesa e do controlo dos comportamentos privados, visíveis no cerceamento da liberdade de expressão e na imposição de uma moral tradicional, bem como na própria incapacidade de acabar completamente com o Estado-Providência” (Afonso, 1998, pág.106).

Numa visão complementar a esta, Claus Offe (1984), sustenta que *"o Estado social converteu-se numa estrutura irreversível cuja eliminação exigiria nada menos que a restrição da democracia e dos sindicatos, assim como mudanças fundamentais do sistema partidário (...)"* (págs.120/121) .

Daí que:

"a visão da superação do Estado de bem-estar e do ressurgimento de uma 'sadia' economia de mercado não pode ser mais do que um sonho, politicamente impotente, de alguns ideólogos da velha classe média. Esta classe não é, em lugar algum, suficientemente forte, segundo mostram os exemplos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan, para provocar mais do que mudanças secundárias num modelo institucional, que até mesmo estes políticos têm que aceitar como facto ao assumirem cargos políticos" (idem, págs.120/121)

Não parece haver dúvidas para ninguém que os governos de Reagan e Thatcher propiciaram a acumulação capitalista, gerando uma sociedade mais desequilibrada, mais desigual, mais violenta, mais desumana, geradora de crises sociais, causando o desemprego, os conflitos e a exclusão. Desta forma, os governos conservadores para responder a estes problemas, passam a utilizar a coação em vez da legitimação, pois defendem a ordem e o controlo social a qualquer preço, para poder haver desenvolvimento económico (C. Estêvão, 1998a).

Segundo John Chubb e Terry Moe (1990)¹⁰, o controlo pelo mercado a que as escolas particulares estão sujeitas, a sua eficácia

¹⁰ John Chubb e Terry Moe escreveram em 1993 a obra *Politics, Markets and America's Schools*, que foi considerada por muitos autores como a mais representativa perspectiva da desregulação em educação.

pedagógica e a capacidade de responder às expectativas dos pais, conduz a melhores resultados académicos e educacionais do que o controlo "político democrático" que se exerce nas escolas públicas. Assim, nas escolas públicas, o problema mais importante é que elas estão sujeitas a um sistema político que promove a hiperburocratização, enquanto as escolas privadas, apesar da sua heterogeneidade, têm em comum duas características institucionais importantes: *"a sociedade não as controla directamente através das políticas democráticas e a sociedade controla-as (indirectamente) através do mercado"* (Chubb & Moe, 1990, pág.27).

Significa isto, que, de acordo com tal perspectiva, o controlo pelo mercado favorece a autonomia das escolas. Ainda para estes autores, as diferenças entre as escolas públicas e as escolas privadas explicam-se pelos resultados escolares:

"As escolas que conseguem um desempenho mais elevado diferem das escolas com baixo desempenho no que diz respeito às metas, à liderança, ao pessoal e às práticas educativas. Os seus objectivos são mais claros e academicamente mais ambiciosos, os seus directores são líderes educacionais decididos, os seus professores são mais profissionais, o trabalho dos cursos é mais rigoroso sob o ponto vista académico e as salas de aula são mais ordenadas e menos de burocratizadas" (pág.99).

Contudo, a tese destes especialistas merece alguns reparos por parte de outros estudiosos, desmontando alguns equívocos carentes de melhor fundamentação empírica, e, mostrando que o facto dos mercados serem "socialmente construídos", reflecte uma relação entre a oferta e a procura que é influenciada por factores culturais e de classe, e que por ser indiferente às necessidades dos

grupos mais desfavorecidos (Cookson, 1991, pág.158), pode exacerbar as desigualdades sociais.

A contra-argumentação de Chubb e Moe é a de demonstrar que, através dos indicadores escolhidos, como o do aproveitamento académico, a escola privada é melhor que a escola pública.

Na educação, o quadro descrito anteriormente, ajuda a estratégia da Nova Direita, que conseguiu sedimentar, junto da opinião pública, a ideia de que as escolas (públicas) são as principais responsáveis pela crise económica actual. Para Apple (1993), o avanço da direita não deve ser entendido apenas como reflexo da crise, mas como sendo a resposta à própria crise, uma vez que se cristalizou a noção de que o que é público é mau e o que é privado é bom.

Gimeno (1998), na linha de Apple, considera que a interiorização de que o público é mau e o privado é bom, é errada, uma vez que a comparação do sistema público com o privado deve ser feito tendo presente três premissas metodológicas importantes:

- Analisar as condições socioeconómicas dos alunos que se encontram nos dois sistemas;
- Essa comparação deve ser feita tendo por base uma avaliação que considerasse variáveis relacionadas com uma ampla gama de objectivos educativos, elementos materiais, humanos, técnicos e metodológicos;
- Comparar o rendimento escolar obtido.

Já Torres Santomé (2001) aponta duas distinções entre escolas públicas e privadas:

"1- A sociedade não pode exercer directamente um controlo democrático das escolas privadas, uma vez que são os seus proprietários (confissões religiosas,

grupos económicos, grupos militares, grupos ideológicos) que tomam as decisões e impõem os seus ideários a essas instituições. Pelo contrário, a escola pública tem obrigação de se governar de maneira mais democrática, contando com a participação não só das famílias, mas também das Câmaras Municipais e da própria Administração Educativa, ou seja, do próprio Governo eleito também democraticamente por toda a sociedade.

2- As instituições escolares privadas são controladas pela comunidade, mas de forma indirecta, através das leis do mercado. É este que orienta, de modo decisivo, as tomadas de decisão que se realizam pelos promotores da escola, bem como pelas famílias que lhe encomendam a educação das sus filhas e filhos. As instituições de ensino público podem e devem, para além de satisfazer as exigências do aparelho produtivo, contrariar as procuras mais exageradas desse mercado e que as poderiam relegar para lugares mais secundários, ou contradizer, ou não atender ao trabalho de conteúdos educativos, destrezas e valores altruístas e imprescindíveis para construir uma sociedade mais humana, democrática e justa” (págs.69/70).

Em conclusão, a actual crise do sistema educativo é, mais do que uma crise económica, uma crise política. Passa por tentar conciliar algo que é impossível de conciliar: a manutenção da acumulação de capital – conceito bandeira do capitalismo – e o reforço do padrão de justiça democrático, tudo verberado por uma lógica neoliberal (Apple, 2001). Na educação, esta estratégia tem-se expressado através dos planos *choice*, *charter* e *homeschooling*, nitidamente de cariz neoliberal.

Para outro pensador próximo de Gimeno, Connell (1999-2000), a massificação do ensino nasce como um projecto segregado que consequentemente multiplicaria as iniquidades sociais, assumindo-se o currículo como um dos mecanismos de desigualdade social, adiando assim, não só o projecto de escolarização como baluarte da justiça distributiva, como também criando condições para o desenvolvimento de um outro plano de reforma consubstanciado pela noção de mercantilizadora da educação.

Tendo em consideração o raciocínio e análises de especialistas na temática, em especial de Farrel (2001), Gimeno (1998), Connel (1999-2000) e Giddens (2000), pode-se verificar a existência de duas ordens discursivas: uma ordem discursiva tradicional que se apoia na crença do Estado-Providência como pêndulo da justiça e igualdade social, mas que na essência é (ou foi) um Estado caritativo, sem provocar grandes alterações que originassem transformações profundas ao nível da redistribuição; e uma outra, a nova ordem discursiva, que aponta o mercado como a solução para a crise, exaltando os seus princípios de eficiência, competição e disciplina de mercado.

Esta nova política educativa, a que Apple (1998b) chama de "nova aliança de restauração conservadora", tem como objectivo fundamental a modernização conservadora das políticas sociais e educativas. Trata-se de um movimento chefiado pelos neoliberais e neoconservadores, constituídos por uma nova classe média populista que tem vindo a ganhar terreno e influência, sobretudo, nos Estados Unidos (Apple, 1998b).

Este projecto económico, social e cultural, que forma a política neoliberal, contém significados, ideias e valores que se fundam na crença no mercado livre, na desterritorialização do indivíduo, na perseguição do interesse particular como instrumentos principais para a construção de uma sociedade mais justa, numa lógica ideológica

em que o indivíduo/consumidor se subordina, se assimila e se exclui (João Paraskeva (2003)).

Para Aronowitz & Giroux (1995) e Shapiro (1990), o neoliberalismo define-se mais com conceitos como mercado e desenvolvimento tecnológico, ao passo que o neoconservadorismo se relaciona mais com a aristocracia, autoridade, militarismo, valores religiosos. Isto significa que enquanto o neoliberalismo defende um Estado fraco e uma economia que é assegurada pela valorização do mercado, os neoconservadores apoiam-se num Estado forte e na defesa dos valores da família para construírem um padrão cultural e ideológico hegemónico (Apple, 1996). Desta forma, o neoliberalismo ao pôr em causa o Estado-Providência está a reduzir o campo de actuação do Estado, numa lógica de mercado em vez de Estado centralizador.

Para Friedman (1962), a intervenção do Estado na economia causa um aumento dos custos, e a falta de liberdade económica ameaça o progresso económico. Portanto, a redução do intervencionismo e dirigismo estatal é uma prioridade absoluta para o desenvolvimento económico.

É este pensamento de Friedman que galvaniza o projecto educativo neoliberal. Segundo Torres Santomé (2003), o pensamento de Friedman está "*na medula espinal do bombardeio liberal e neoliberal*" (pág.32), e utiliza insistentemente a linguagem do desperdício, da ineficiência e ineficácia da escola pública, para apresentar outras soluções mais condizentes ao seu posicionamento ideológico, e que são ferramentas importantes para institucionalizar uma sociedade "*conservadora, classicista e racista de resistência às lutas sociais e anti-racistas*" (Torres Santomé, 2001, pág.8).

O conceito de livre escolha (*school choice*) é importante no projecto neoliberal porque engloba, na sua base, a resolução dos problemas do sistema educativo. Nos Estados Unidos, Canadá e Grã-Bretanha, o conceito de livre escolha foi implementado através de

planos *choice* e programas *voucher*. Para os teóricos destes conceitos, a escolha ou a capacidade económica de poder escolher é a saída para a crise dos sistemas educativos. Eles defendem que o Estado não tem condições de gerir, nem os crescentes gastos sociais nem a construção de uma nova ordem social global (Chomsky, 1999), que se oriente pela crença no mercado, no individualismo, na competitividade, na desregulação e na flexibilização do trabalho, e também na exigência do enfraquecimento do Estado, na diminuição dos gastos públicos, na crescente privatização, na globalização dos mercados de consumo e de produção.

O fenómeno da globalização tem exposto, de forma clara, as lógicas conflituosas em que mergulham o capitalismo e a democracia, levando as pessoas a tomar consciência que o desenvolvimento de uma ordem social mais justa e democrática se encontra limitado à verdadeira natureza do sistema global.

Nesta linha de raciocínio crê-se que a competição internacional tem origem na globalização dos mercados e dos sistemas de produção, subtraindo a confiança ao Estado-Nação social-democrata do pós-guerra, principalmente a sua capacidade de produzir um crescimento ilimitado, e mergulhando o Estado-Providência numa crise profunda caracterizada por cortes orçamentais, derrapagens financeiras, desemprego, e pelo não cumprimento das promessas que o foram sustentando.

A solução para os neoliberais está na recontextualização do papel dos governos, do ponto de vista da sua função reguladora e da distribuição da riqueza, o qual deverá ser compreendido à luz de um projecto social, económico, político e ideológico distinto daquele que orientou o Estado-Providência.

O projecto social assenta na:

"máxima fragmentação da sociedade, porque uma sociedade dividida – em que diferentes grupos

minoritários não conseguem constituir-se numa maioria capaz de questionar a hegemonia em vigor – é a melhor forma para a reprodução do sistema” (Harnecker, 2000, pág.167).

O projecto político apoia-se no modelo político que consiste *“num Estado mínimo para defender os interesses dos trabalhadores e um Estado forte para criar condições políticas que requer para o seu funcionamento económico” (Idem, pág.169).* O projecto ideológico é *“um projecto essencialmente conservador e reaccionário, que procura defender e aumentar os privilégios de uma ínfima minoria a nível mundial” (ibidem, pág.180).* O projecto económico que se apoia em *“medidas económicas para favorecer a livre circulação do capital”,* nomeadamente,

“a abertura incontrolada dos mercados; a desregulamentação ou eliminação de todas as regras para o capital estrangeiro, a privatização das empresas estatais das instituições que prestavam serviços sociais: educação, saúde, fundos de pensões, construção da habitação, etc., com a consequente redução do papel do Estado e das despesas sociais; a luta prioritária contra a inflação; a flexibilidade na plano laboral” (Ibidem, pág.152).

Para Apple (2003), os neoliberais orientam-se pela visão de um Estado fraco, em que o privado é necessariamente bom, e o público é necessariamente mau. Segundo Apple, as instituições públicas são descritas como “buracos negros”, consumidoras de dinheiro sem resultados visíveis. Para este grupo, a racionalidade económica dita todas as regras, e a eficiência e a “ética” da análise

custo-benefício são as normas dominantes na sociedade. Aqui, todos devem agir de forma a maximizar os seus benefícios próprios.

No neoliberalismo os alunos aparecem como capital humano a quem devem ser dadas qualificações e disposição para competir eficiente e efectivamente. Para os neoliberais as escolas públicas desperdiçam recursos económicos que devem ir para as empresas privadas. Como tal, as escolas públicas, além de fracassarem na sua tarefa educativa, estão a “sugar” o sangue da vida financeira da sociedade (Apple, 1998b).

Para os neoliberais, o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A “liberdade de escolha do consumidor” é a garantia da democracia, que é transformada em práticas de consumo. Ou seja, a democracia em vez de ser um conceito político passa a ser um conceito económico. Na verdade, as metáforas do consumidor e do supermercado são opostas aqui, na medida em que, na vida real, há indivíduos que vão ao supermercado e fazem opções entre vários produtos a adquirir, e há aqueles que vão ao supermercado que não podendo fazer opções, estão do lado de fora do supermercado e só podem consumir a imagem (Apple, 2003, pág.46).

Na educação, os neoliberais atacam em particular os sindicatos dos professores, por serem vistos como poderosos e dispendiosos, mas também atacam as mulheres, pois o pessoal docente é, maioritariamente, constituído por mulheres (Apple, 2003).

Há uma segunda variante de neoliberalismo que é aquela que está disposta a gastar mais dinheiro estatal e/ou privado com as escolas, se e somente se as escolas satisfizerem as necessidades expressas pelo capital, com o objectivo de tornar a economia mais competitiva (Apple, 1998). Trata-se do caso das escolas e universidades estabelecerem parcerias entre a educação e a comunidade empresarial.

Nos Estados Unidos, pelo menos 234 empresas, dentro do grupo das 500 maiores companhias do país, estão inundando as

escolas públicas com filmes, livros, manuais de computadores, material didático, etc. É o "ataque" do mercado à escola sob diversas formas.

Um exemplo interessante é o da rede de televisão americana *Channel One* cujos programas são transmitidos para escolas em troca de financiamento, ou seja, a televisão "oferece" uma ligação gratuita de TV via satélite, dois aparelhos de vídeo, monitores de televisão para todas as salas de aula e um noticiário gratuito. Em troca, todas as escolas participantes têm de assinar um contrato de três a cinco anos garantindo que os seus alunos vão assistir ao *Channel One* todos os dias (Apple, 2003, pág.50).

Apesar da aparente bondade da empresa, a tecnologia entra em "circuito fechado" de tal modo que só este canal de TV é visto pelos alunos, como a propaganda obrigatória dirigida a este público-alvo junto com o noticiário. Os alunos são, assim, "vendidos" às empresas como um público cativo, como uma mercadoria, como um bem de mercado.

O que fazer perante isto? Pode dizer-se que isto corresponde à prestação de um serviço público de educação?

Para já é preciso não cair na nostalgia e perceber que os tempos são outros. Depois, perceber que para defender a noção de público não é preciso perder a capacidade crítica e deixar de propor modificar o funcionamento das escolas, respondendo à nova conjuntura cultural, económica e social das sociedades contemporâneas.

Excluir a lógica comercial das escolas públicas é, em princípio, um objectivo concreto e exequível, ainda que se imponha pensar a escola como organização a partir de outros pressupostos políticos, institucionais e pedagógicos.

Para os neoliberais, o mercado funciona como o árbitro supremo do valor e do mérito social que vai eliminar a política e a irracionalidade que acompanha as nossas decisões educacionais e

sociais. A análise da eficiência do custo/benefício será o motor da transformação social e educacional, que os neo-liberais propõem.

De acordo com Boron (1999), o neoliberalismo construiu o seu projecto ideológico-cultural baseado em quatro grandes campos:

" a) – A avassaladora tendência para a mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em 'bens' ou 'serviços' adquiríveis no mercado;

b) – A impressionante ofensiva no terreno ideológico que 'satanizou' o Estado ao passo que as virtudes do mercado (são) exaltadas;

c) – A criação de um 'senso comum' neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetram profundamente no chão as crenças populares;

d) – Uma importante vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplíssimos sectores das sociedades capitalistas – e a quase totalidade de suas elites políticas – de que não existe outra alternativa" (págs.8/12).

Também para Jones (1989), a modernização conservadora protagonizada pela Nova Direita, funda-se em três princípios:

- a tendência do pensamento de livre mercado criando a crença de que o futuro da economia depende quase totalmente da privatização;
- a (paradoxal) cumplicidade entre neoliberais e neoconservadores;
- e a construção de uma economia de mercado, enfraquecendo o poder democrático e o sindicalismo.

A *Nova Direita* defende que a educação deve sujeitar-se a uma reforma administrativa, curricular e pedagógica que privilegie a eficácia e a produtividade otimizando os resultados educativos, numa estratégia em que a gestão tecnocrática, aquela que em nome da eficiência só admite uma via de acção, tenha mais peso institucional que a gestão democrática. Desta forma, os controlos administrativos e fiscalizadores sobre os professores e alunos, com intenção de aumentar a produtividade, saem reforçados. Assim, fica assegurada a eficácia dos resultados do sistema, com ritmos próprios de mercado, até porque, para Ball, Bowe & Gewirtz (1994), o mercado é um mecanismo que produz os seus próprios compassos e a sua própria ordem, ainda que não seja de negligenciar o que Somers (2001) afirma, que é uma pura utopia admitir que os mercados se auto-regulem.

As políticas educativas e curriculares estruturam-se em torno da ideia da eficácia e qualidade da gestão e resultados da iniciativa privada, conceitos que passam a estruturar os modelos e as práticas da *Nova Direita*.

Seja como cultura de antecipação (neoliberal), seja como cultura de reacção (neoconservador), a *Nova Direita* consegue camuflar as suas contradições: por um lado, os neoconservadores usam argumentos de racionalidade económica neoliberal com a intenção de travarem a degradação dos valores tradicionais e da família, impondo padrões elevados, currículos e avaliações nacionais, por outro lado, os neoliberais restringem a escola à disciplina e regras de mercado, colocando-o como árbitro da meritocracia social capaz de (re)distribuir os recursos de acordo com o esforço de cada um. A educação pública é tão desacreditada quanto despolitizada. A educação passa a ser um bem consumido de acordo com as escolhas e opções específicas de cada um, como já se passa em vários

países¹¹. Desta forma, as crianças e a educação são entendidas como um custo para os pais, e o seu futuro depende da capacidade de os pais terem, ou não, acesso a determinados recursos. É neste âmbito que se coloca o problema da capacidade e da possibilidade de escolha por parte dos pais.

Para os defensores desta possibilidade, retirar aos pais a liberdade de escolher o ensino a ministrar aos filhos é impedi-los de os educar e procurar estruturar o seu futuro de acordo com os seus próprios desígnios, retirando-lhes a possibilidade de assumirem um dos seus principais papéis como pais. Isto é, retirar-lhes os mais elementares direitos ou mesmo deveres relativamente aos filhos, o que se manifesta como algo inaceitável. É este grupo de pessoas que defende a privatização do ensino, ou seja, o total afastamento do Estado de qualquer papel nesta área.

Por esta via, preconizam uma maior competição entre escolas, o que permitiria, certamente, uma maior qualidade de ensino, já que o interesse em captar alunos obrigaria cada escola a esforçar-se para atingir melhor desempenho, dado que se os pais não estivessem satisfeitos com a escola dos seus filhos poderiam mudá-los para outra mais conveniente.

Para os que recusam a liberdade de escolha, enquanto expressão da política neo-liberal, essa questão coloca-se de forma um pouco mais complexa e contraditória, conduzindo-nos à discussão da educação como um "quase-mercado".

¹¹ São já alguns os países que aplicam e difundem as teorias políticas da *Nova Direita*, a saber: Estados Unidos da América do Norte, Canadá, Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia, Japão e Coreia do Sul.

5. Os quase-mercado

A utilização da noção de mercado na educação apresenta certas ambiguidades que derivam, em primeiro lugar do seu significado original do campo económico, e, em sendo lugar, das múltiplas traduções possíveis no campo educativo. Em sentido estrito, as referências ao mercado em abordagens económicas referem-se ao livre intercâmbio de bens e serviços em que a oferta de bens compete com a procura, determinando, assim, o regime de preços, numa lógica de racionalidade do jogo da oferta e da procura. Pode, portanto, aplicar-se o conceito à educação desde que se estabeleçam limites e especificidades próprias da educação.

Como afirma Roger Dale (1994) citado por Almerindo Afonso (1998), o termo *mercado*, em educação, é mais um termo conotativo do que denotativo, ou seja, quando se fala de "mercadorização da educação" não se trata senão da implementação de mecanismos de "*liberalização*" no interior do sistema educativo, ou da introdução de mecanismos de "*quase-mercado*". Como refere R. Dale (1994),

"O que está em questão são novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação, diferentes das formas tradicionais e que são exclusivas do Estado. Mas, tal como em outros sectores, a criação de "quase-mercados" em educação pode mesmo "incluir um papel maior, e/ou modificado para o Estado (e não necessária ou automaticamente um papel menor) " (págs.110/111).

Na medida em que muitos politólogos e fazedores de opinião clamam insistentemente por um 'Estado mínimo', assiste-se à redução substancial da intervenção do Estado na economia,

tornando-se, desta forma, permeável à adopção das lógicas de mercado. Assim, temos vindo a assistir ao emergir de política educativas e sociais que não são compatíveis com modelos de gestão pública e que se enquadram no que designam por *quase-mercados*.

Segundo Julian Le Grand (1996), os quase-mercados definem-se como:

"... 'mercados' porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por fornecedores competitivos independentes. São 'quase' porque se distinguem dos mercados convencionais em vários aspectos. Estas diferenças situam-se tanto do lado da oferta como do lado da procura. Do lado da oferta, como nos mercados convencionais, existe competição entre diferentes empresas produtivas ou diferentes fornecedores (...). Contudo, em contraste com os mercados convencionais, estas organizações não procuram necessariamente a maximização dos seus lucros nem são necessariamente propriedade privada.

(...) Do lado da procura, o poder de compra do consumidor não é expresso em termos monetários, mas sim através de um orçamento anual ou um 'vale', destinado à compra de um serviço específico."
(págs.261/262).

Portanto, e segundo o mesmo autor, os "quase-mercados" distinguem-se dos mercados convencionais por:

- Serem organizações sem fins lucrativos que competem com organizações com fins lucrativos;
- O poder de aquisição dos consumidores se apresentar sob a forma de vales e não em dinheiro;

- Nalgumas ocasiões, os consumidores serem representados no mercado por terceiros e não por si próprios.

Por outro lado, numa política de quase-mercado, segundo Stewart Ranson (1993), o Estado não pode deixar de ter um papel importante, já que o *"mercado é uma criação política, concebida para fins políticos"*, e, portanto, *"o mercado em educação não é o mercado clássico da concorrência perfeita, mas um mercado cuidadosamente regulado e com controlos rígidos"* (pág.338).

Para Almerindo J. Afonso (2002, pág.86), os quase-mercados são *"...uma espécie de ex-libris do carácter híbrido público/privado, Estado/mercado, inerente às políticas adoptadas na fase de expansão neoliberal"*¹². Segundo este autor pode ver-se esta tendência na gestão das escolas portuguesas ao permitir-se a privatização de certos serviços, como as cantinas, rádios, reprografias, ou ainda quando aceitam publicidade ou reservam espaços para marketing de empresas e produtos, e quando procuram patrocinadores não estatais, ou, também, aquando apelam ao mecenato para promover determinadas actividades que competiria ao Estado financiar.

Daí que:

"as políticas de quase-mercado [num sentido estritamente económico] não podem ser vistas como uma privatização do sistema educativo, mas requerem que as instituições do sector público operem mais como instituições do sector privado e que as famílias tratem as decisões educativas de uma forma similar a outras decisões acerca do consumo privado" (Geoff Whitty (1996, pág.119).

¹² Almerindo J. Afonso (1998) analisa o conceito de quase-mercado com particular incidência na avaliação dos alunos e das escolas.



Eis-nos, assim, perante um tipo de política educativa que tem vindo a ensaiar um conjunto de iniciativas, das quais se valorizam aquelas que se desenvolvem sob a égide de programas como os da «*Charter School*»¹³, do «*Cheque-Ensino*»¹⁴ ou do «*Crédito nos Impostos*»¹⁵.

¹³ É nos Estados Unidos da América, em 1991, que se inicia a implementação das «*Charter School*», entendidas como a solução para a crise da escola pública, que não se revelava eficaz e não conseguia resolver o problema do insucesso escolar. Em termos simplistas, trata-se de escolas com financiamento público mas com administração privada. Conforme afirma Paraskeva (2000a), as escolas *charter* apresentam-se como um projecto libertado do controlo burocrático imposto pelo poder central e regional, com autonomia curricular e pedagógica, livres para decidir quem e como recrutar, livres para desenvolver os seus recursos humanos e materiais, com autonomia para determinar a carga horária lectiva e de satisfazer as necessidades dos alunos. São escolas inovadoras, mais responsáveis e objectivas nos resultados, criadoras de novas e melhores oportunidades profissionais para os professores e que procuram reganhar a confiança e a credibilidade do sistema de ensino público. De acordo com os estudos do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (AFT, 1997), verifica-se que das 800 «*charter school*» em funcionamento, cerca de 60% nasceram de raiz impulsionadas pelos professores, que se opõem à burocracia e ao modelo tradicional de ensino e procuram desenvolver a sua profissão de maneira diferente; pelos pais, que insatisfeitos com a escola que existe, procuram uma melhor para os seus filhos; pelas organizações comunitárias sem fins lucrativos que defendem um processo educativo que desenvolva mais competências técnicas e um ensino experimental. É claro que, para os apoiantes deste modelo, as escolas *charter* são a salvação da escola pública que está numa fase terminal. Mas, nem sempre as coisas são tão lineares. Em 17 de Setembro de 2004, 60 escolas *charter* geridas pela empresa americana «*Califórnia Charter Academy*» tiveram de encerrar, deixando mais de seiscentos alunos sem aulas. Os motivos para tal encerramento foram de ordem financeira e tiveram a ver com a falta de transparência na gestão da empresa por parte do dono, constituindo um sério aviso dos perigos que implica reduzir o direito à educação a uma operação de mercado (Paraskeva, 2000a).

¹⁴ Já existem várias experiências feitas, em diversos países, na modalidade de financiamento conhecida por cheque-ensino, como é o caso do programa universal de cheques-ensino do Chile, do programa de cheques-ensino na Colômbia, do programa restrito de cheques-ensino de Milwaukee nos Estados Unidos da América, do programa universal de escolha de escola pública na Inglaterra, do sistema de gestão privada da escola na Holanda e da liberalização da escola privada na República Checa (Clive R. Belfield e Henry M. Levin, 2004, págs.63/70). O cheque-ensino baseia-se num mecanismo simples: o Estado dá um «cheque» ao aluno no valor do montante despendido pelo Estado com a educação de um qualquer aluno, para garantir a liberdade de escolha, por parte das famílias, das escolas dos filhos. Segundo Apple (2003) o modelo do cheque-ensino incorpora os quatro princípios básicos que norteiam a ordem educativa neoliberal:

- 1 – O indivíduo deve ter a liberdade de escolher o que é melhor para si e para a sua família. Isto é, a liberdade de escolha do indivíduo é a escolha dos pais que procuram o melhor para os filhos. Aqui temos que o governo ao invés de oferecer escolas, oferece opções de escolas onde os pais possam colocar os filhos;
- 2 – O sistema de *voucher* estimula a competição entre as escolas fazendo com que compitam em termos de redução de custos, aumento da eficiência e da qualidade da instrução oferecida e de outras inovações pedagógicas;
- 3 – O sistema de *voucher* proporciona uma maior igualdade inicial de oportunidade. Um dos principais argumentos para a adopção dos *vouchers* educacionais é que eles permitem que as famílias pobres rompam com os obstáculos da pobreza e que proporcione uma real e genuína de igualdade de oportunidades;
- 4 – Na medida em que os *vouchers* descentralizam as decisões educacionais deixando-as ao encargo dos pais, eles proporcionam a estes mais liberdade de pensar, agir, e às escolas de ensinar, desconcentrando o poder político que estaria concentrado no partido que estivesse no poder. O papel do governo aqui é minimizado e o poder é disperso.

¹⁵ A opção «*crédito nos impostos*» consiste basicamente numa dedução nos impostos da quantia que os pais possam despendar na educação escolar dos filhos, caso optem por colocá-los em escolas que exijam o pagamento de propinas.

Le Grand (1996) destaca como sendo as vantagens deste modelo de financiamento a utilização mais racional e eficiente dos recursos, porque estimula a competição, assim como o facto de os alunos pobres poderem ser beneficiados e frequentarem escolas mais eficientes.

Todavia, há indicações de que o desenvolvimento do “quase-mercado” na educação levou à exacerbação das divisões sociais de classe e de raça existentes hoje. Embora os planos de financiamento estudantil e de opção por escola visem dar aos pobres o direito de sair das escolas públicas, a verdade é que, entre as consequências, contam-se o aumento da “evasão branca” das escolas públicas para as escolas privadas e religiosas e a criação das condições em que os pais brancos e ricos podem recusar pagar impostos que sustentam as escolas públicas que estão a sofrer os efeitos debilitantes da crise fiscal do Estado. A isto Apple (1998b) chama de “*apartheid*” educacional¹⁶.

Os apoiantes dos “quase-mercados” argumentam que, estes conduzirão a uma maior diversidade de financiamento, melhor e mais eficiente administração das escolas, e à promoção do profissionalismo e eficiência escolar.

Apesar de Moe (1994) e Pollard (1995), respectivamente nos Estados Unidos e na Inglaterra, afirmarem que tais reformas irão trazer benefícios para as famílias mais desfavorecidas, outros autores, críticos deste sistema, sugerem que, se por um lado, os “quase-mercados” proporcionam eficiência, responsabilidade, escolha e diversidade, por outro lado, é também certo que aumentem a desigualdade entre escolas.

Esta posição é corroborada por Whitty (2002) quando afirma que estes planos opcionais oferecem uma falsa esperança às crianças desprivilegiadas.

¹⁶ Ver Apple, *Cultural Politics and Education*, capítulo 4.

Talvez seja interessante determo-nos, um pouco, sobre os efeitos das reformas que conduziram aos “quase-mercados”.

Conforme nos mostram Geoff Whitty e Sally Power (2002, pág.22), na Inglaterra e no País de Gales, nada indica que tenha havido ganhos substanciais com a adopção de políticas educativas subordinadas à lógica do quase-mercado, nem mesmo no que toca à utilização mais eficaz dos recursos.

Por outro lado, Le Grand & Bartlett (1993), no seu trabalho sobre “quase-mercados”, chamam a atenção para o facto de, apesar da escolha parental ter sido facilitada pelo livre acesso, a escola fechar a porta a outros candidatos assim que esteja cheia, enveredando-se por uma política mais selectiva nas escolas muito procuradas, produzindo uma clivagem social na medida em que o livre acesso pode ter como efeito o aumento de oportunidades para as elites e, desta forma, aumentar a desigualdade social.

Num estudo da Universidade de Birmingham (Whitty e Power, 2002) defende-se, por sua vez, que as escolas que mais financiamentos perdem são aquelas que apresentam maior número de alunos vindos do grupo mais desfavorecido da sociedade.

Já Gewirtz e al, (1995), mostram que há escolas que recrutam os seus alunos em função do seu potencial intelectual, de forma a garantirem resultados positivos nos exames. Nestas escolas o perfil do cliente menos desejado inclui aqueles com “menor habilidade”, com necessidades educativas especiais e dificuldades específicas ao nível emocional e comportamental, assim como alunos pertencentes a famílias das classes trabalhadoras.

Bartlett (Le Grand & Bartlett, 1993), afirma mesmo que só se o preço de mercado variar com as necessidades do cliente é que os alunos com necessidades educativas especiais serão aceites.

Portanto, segundo esta perspectiva, os mais aptos são os mais procurados e atraídos. São alunos que se mantêm no sistema por mais tempo e, como tal, geram mais receitas, para além de serem

bem sucedidos nos resultados dos testes, melhorando a imagem da escola.

É a partir deste conjunto de afirmações que se compreende que alguns autores (Whitty, Power, Le Grand, Bartlett, Apple, Belfield, Levin, entre outros) prevêm que a (livre) escolha, mais do que conduzir a formas de financiamento mais diversas e adequadas, tal como anunciadas pelos seus defensores, irá reforçar a hierarquia entre escolas já existente, baseada nos resultados dos testes académicos e classes sociais.

Whitty e al, (2000), defendem que muitos pais tendem a escolher as escolas, não tanto pela sua qualidade e excelência pedagógicas, mas pela sua publicitação como escolas equivalentes às escolas privadas de elite. É assim que se explica que o sucesso dessas escolas seja atribuído às virtudes académicas tradicionais, que as mesmas cultivam, o que conduz a assumir um grau de selectividade académica que se constrói em função da sua taxa de exclusão.

Gewirtz e al (1995) mostram que a possibilidade de escolha pode exacerbar o isolamento racial e residencial, em especial os alunos mais desfavorecidos e alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Na Nova Zelândia, o "*Projecto Smithfield*" (Geoff Whitty e Sally Power, 2002), um estudo sobre o impacto das políticas de escolha, mostrou que em escolas inseridas em áreas socioeconomicamente deprimidas se está a verificar um fenómeno de polarização social e declínio que se afirma através de uma perda progressiva de alunos.

Wylie (1994, 1995) por sua vez, relatou que os "quase-mercados" levaram as escolas estatais a investir mais na aparência das instalações e na imagem pública do que na melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Noutros trabalhos de Wylie (1998, 1999) sugere que muitas das diferenças entre escolas resulta de factores que escapam ao

controlo das escolas, reconhecendo-se, apenas, o poder que os pais favorecidos e as escolas favorecidas tinham para potenciar a sua vantagem e, assim, aumentar as desigualdades educativas e a polarização social.

Nos Estados Unidos, apesar da associação inicial do sistema de escolha de escola no sector público aparecer como um combate à segregação racial, existem sérias preocupações quanto aos efeitos de equidade dos esforços para proporcionar a escolha, não obstante não haver dados claros e conclusivos que relatem o impacto positivo nos resultados obtidos pelos alunos (Whitty e Power, 2002). Mesmo assim, e ainda para os mesmos autores, os defensores do sistema de escolha afirmam que a escolha dos pais desenvolve a educação das crianças, especialmente a das famílias de baixos rendimentos e as que pertencem a minorias étnicas.

Existem fundamentos para sugerir, no entanto, que os programas de escolha dentro do sector público conduzirão, eventualmente, a um aumento da segregação das escolas. Goldhaber (1999, pág.21) afirma que, dados empíricos existentes sobre “quem escolhe”, tendem a demonstrar que quer a escolha, em qualquer das suas formas, está altamente relacionada a condição social de origem dos alunos, quer que os pais tendem a preferir escolas com uma alta proporção de alunos brancos.

É tendo em conta o conjunto de riscos sociais e educativos das políticas educativas subordinadas à lógica dos “quase-mercado”, que importa valorizar algumas das reflexões que se tem vindo a produzir acerca da possibilidade da livre escolha das escolas constituir a resposta para a putativa crise educativa destes contextos educacionais.

É interessante notar que, por exemplo, autores como Chubb e Moe (1990), defensores de que a igualdade de oportunidades é melhor protegida pelos mercados do que pelas instituições políticas, serem de opinião que o sistema de escolha das escolas, em

democracia, não pode ser ilimitado ou inteiramente não regulamentado.

Brighouse (1996), director de educação de Birmingham, concorda que *"um mercado atomizado irá criar o caos e aumentar a distância entre aqueles que têm um nível educativo e social rico, e, aqueles com que têm um nível educativo e social pobre"* (pág.11), ao mesmo tempo que defende que deveria haver um *"agente local conhecedor das diferenças entre escolas, com um trabalho atento a cada uma delas, assegurando a equidade e estabelecendo um clima que permita atingir resultados mais altos"* (pág.11).

O mesmo autor na mesma obra aponta, no que respeita ao financiamento da educação, que é *"preciso equilibrar as várias necessidades, por vezes conflituosas, com as prioridades, incluindo aquelas de comunidades muito diferentes que, por exemplo, existem numa cidade moderna"*, e que, *"a diferença e a igualdade podem equilibrar-se melhor dentro de um espaço aberto e democrático"* (idem, pág.14).

Neste sentido, o debate começa a desenvolver-se em função de outros parâmetros e de outros pressupostos, discutindo-se como é possível potenciar o envolvimento democrático e a assumpção de maiores responsabilidades, em termos locais, como contrabalanço quer perante o peso excessivo da Administração Central na vida das escolas, quer face à influência dos discursos neoliberais no domínio da educação.

Na verdade, as políticas do sistema de escolha encontram-se inseridas num contexto social, contribuindo para a criação de novas atitudes que, subvertendo as tradicionais formas de colectivismo, não foram capazes de promover a participação das comunidades como elementos de regulação educativa no que à educação diz respeito.

É que, como no-lo lembra Whitty (Whitty e Power, 2002), a pulverização de poder de decisão numa sociedade estratificada, como a actual, pode dar a sensação de estar a oferecer a todos iguais

oportunidades. Mas, transferir responsabilidades pelo poder de decisão do sector público para o privado, pode, de facto, reduzir a possibilidade de acção colectiva aumentar a qualidade de educação para todos.

6. Da regulação burocrática à regulação mercantil: famílias, liberdade de escolha e competitividade entre escolas

Constata-se, face à leitura dos sub-capítulos anteriores, que a modalidade de regulação das políticas públicas de educação designada como burocrática tem vindo a ser posta em causa, como resultado da descridibilização da intervenção estatal na provisão directa de serviços públicos. Esse descrédito parece ser consequência das dificuldades do Estado em manter a função reguladora perante a crescente complexidade social ou da sua própria crise de legitimidade, acrescida da sua incapacidade em gerar recursos suficientes para assegurar o óptimo funcionamento do sistema.

É, neste âmbito, que se tem vindo a afirmar a modalidade de regulação designada como mercantil, a qual foi amplamente retratada na análise realizada anteriormente sobre o sentido das reformas educativas que tiveram lugar em países como os E.U.A., a Inglaterra e a Nova Zelândia. Tratou-se de reformas que, como se pôde constatar, a coberto do papel nuclear que atribuem às famílias na definição dos projectos educativos que desejam para os seus filhos, incentivam o processo de empresarialização das escolas. Um processo que, sob o desígnio do desmantelamento das escolas estatais, tendia a valorizar a escolha parental e a competição entre as escolas como eixos fundamentais das políticas de regulação educativa, enquanto resposta educacional mais eficaz, do ponto de vista dos resultados escolares a obter, e mais económica, do ponto de vista dos gastos públicos em educação a promover.

A livre escolha das escolas pelas famílias, significaria, então, a possibilidade oferecida às famílias para escolherem, livremente ou de forma controlada, a escola onde tencionam inscrever os seus filhos, seja essa escola pública ou privada. O objectivo, segundo os

mentores deste movimento, seria o de melhorar a qualidade e a eficácia do sistema escolar através da livre iniciativa e da competição entre instituições. As escolas que não melhorassem a qualidade dos seus serviços seriam, de acordo com esta perspectiva, mais tarde ou mais cedo, abandonadas pelos seus alunos.

Charles Willie (1991, pág.117) num artigo publicado na revista *Education and Urban Society*, volume 23, n.º 2, defende que a escolha controlada das escolas pelas famílias, introduz no sistema escolar a necessária competitividade para que o sistema se renove sob pressão dos consumidores, e permite assegurar a igualdade de oportunidades educacionais a todos os grupos populacionais. Os alunos não seriam discriminados no acesso à escola com base no local de residência. As famílias poderiam escolher, então, entre várias escolas¹⁷.

Parte-se do princípio básico de que a liberdade de escolha e dos mecanismos de mercado promovem a competição, a qualidade dos serviços, o aumento da produtividade e, até, a igualdade de condições de acesso tanto às escolas do Estado como às escolas privadas.

É, aliás, o que Costa (1994) nos afiança se:

“Fosse permitida a livre escolha; fosse garantido o apoio aos projectos credíveis e inovadores e veríamos como os alunos tenderiam a mover-se na direcção das escolas de qualidade.

É, também por aqui, que terá de passar o estímulo à melhoria da qualidade de ensino que, no caso

17 Significa isto que, subjacente a “esta ideologia de parentocracia” (Estêvão, 2000, pág.148) que permitirá aos pais e filhos a escolha da escola que mais lhes convém, está o conceito de que a escolha de escola não deve ser um privilégio só para os economicamente favorecidos. Esta liberdade de escolha, dizem os neoliberais, motiva os pais a envolver-se mais na educação dos seus filhos, permite que os alunos mais carenciados frequentem, também, escolas privadas e promove a qualidade das escolas por causa da concorrência. Quer dizer que, na prática, os mecanismos de controlo burocrático são substituídos por mecanismos de mercado.

português, mais não é do que a aplicação dos normativos em vigor” (pág.5).

A liberdade de escolha, enquanto garantia do melhor funcionamento das escolas, seria assegurada, então, pela intensificação da avaliação externa e do controlo social sobre os resultados escolares dos alunos.

Daí que se assista, hoje, ao reforço da avaliação externa às escolas, numa lógica de valorização da regulação mercantil, através duma maior procura por parte das famílias, e, de mais dispositivos formais e informais de controlo social sobre a escola, promovendo a alegada desburocratização das escolas, quer nos meios quer nos procedimentos.

O caso da Inglaterra e do País de Gales é paradigmático. A importância relativa das três instâncias de regulação (governo central, autoridade local e mercado local) tem vindo a modificar-se nos últimos 20 anos, através do reforço do controlo central e mercantil, diminuindo, assim, o poder de intervenção das autoridades locais. Até aquela altura, eram as autoridades locais de educação (LEAs)¹⁸ que controlavam e regulavam a oferta educativa através de normativos, do financiamento e da supervisão levada a cabo por uma inspecção local. Ao poder central estava reservado um papel motivador e de enquadramento político global, influenciando e definindo linhas de orientação para as decisões das LEAs e das escolas. Desta forma, os serviços de inspecção (HMI) revestia-se de um carácter supletivo e de aconselhamento, face às LEAs e às escolas.

A partir de 1980, o poder central tem vindo a ser mais intervencionista e activo no domínio das políticas educativas, definindo um novo quadro de equilíbrio e distribuição do poder. Tem

¹⁸ Por uma questão de simplificação, temos vindo a utilizar a sigla LEAs para designar as Autoridades Locais de Educação na Inglaterra.

o Estado procurado reforçar a lógica da regulação mercantil, ao nível local, desenvolvendo a competição entre as escolas e a livre escolha das famílias, e servindo-se, para isso, da avaliação externa das escolas. Assim, a medida com maior impacto foi a reorganização da inspeção educativa (HMI), criando um departamento governamental centrado na avaliação das escolas, e reforçando a inspeção sistemática das escolas. Isto levou à avaliação detalhada do desempenho, à exigência na definição de planos de melhoria dos pontos considerados mais fracos, e à possibilidade do fecho compulsivo das escolas com sistemático desempenho negativo (*failling schools*), (G.Whitty, 1996).

Em suma, a rotina da avaliação inspectiva às escolas e a publicação dos resultados escolares obtidos nas provas de avaliação externa, tem sido a pedra de toque da política educativa estatal, numa lógica de regulação mercantil.

Aliás, esta pressão por parte da procura das famílias sobre o sistema escolar, também se faz sentir em Portugal, embora, em termos mais discretos e com um impacto mais reduzido, tal como o exemplo que, em seguida, se apresenta permite documentar.

Num exemplo mais elucidativo, talvez mais esclarecedor sobre esta problemática, veja-se o que se passa com a colocação na lista dos «rankings» relativa aos exames nacionais do Ensino Secundário em Portugal. A Companhia de Jesus tem três colégios com Ensino Secundário em Portugal, um em Lisboa (Colégio de S. João de Brito), outro em Santo Tirso (Colégio Nun'Álvares) e, um outro, em Coimbra (Colégio Imaculada Conceição). Estes três colégios têm regras comuns de funcionamento e uma prática pedagógica de acordo com a pedagogia jesuíta, da qual os professores comungam. Nos exames do 12º ano, do ano lectivo de 2005/2006, verificaram-se os seguintes resultados: o Colégio S. João de Brito teve uma média de 13,45 valores (4ª posição a nível nacional), o Colégio Nun'Álvares teve uma média de 10,14 valores (283ª posição a nível nacional), e, o Colégio

da Imaculada Conceição teve uma média de 9,18 valores (466ª posição a nível nacional)¹⁹. O que distingue o primeiro do terceiro colégio? O primeiro colégio é um estabelecimento frequentado pelos filhos da classe média/alta, com pré-inscrições, lista de espera, e com mensalidades que vão desde os 316 aos 417 euros. Trata-se de um colégio situado na zona mais rica do país, a região de Lisboa e Vale do Tejo. O terceiro colégio tem um contrato de associação e recebe todos os alunos da sua área geográfica, sem poder efectuar nenhuma operação de selecção académica prévia.

A este propósito, Frank Brown, defende que:

"A competição entre escolas com os pais a poderem escolher entre escolas públicas ou privadas, fará com que apenas um pequeno número de escolas melhore os seus serviços. E tal e qual como noutras áreas da sociedade, a escolha das escolas resultará numa crescente estratificação social e não numa maior igualdade entre as classes e as raças" (F. Brown, 1991, págs. 117/118)²⁰.

Foi Milton Friedman, Prémio Nobel da Economia em 1976 e um dos gurus do reaganismo, que mais contribui para impulsionar a afirmação do modelo mercantil de regulação educativa.

No livro que escreveu com Rose Friedman, sua mulher, defende a "teoria da deslocação burocrática", que nos diz que *"quanto mais burocrática se torna uma organização, maior é a medida em que o trabalho desnecessário tende a substituir o necessário"*²¹, o que provoca um aumento dos gastos e, ao mesmo tempo, uma diminuição da produção. Segundo esta teoria, o sistema

¹⁹ Segundo o Jornal Público de 21 de Outubro de 2006 no seu suplemento.

²⁰ Apesar das objecções que se colocam a esta crença, de inspiração neoliberal, há que reconhecer o seu impacto em termos dos discursos que, hoje, se produzem no campo da regulação relativo às políticas públicas de educação.

²¹ Cit. em Milton e Rose Friedman, 1980, pág.164.

educativo actuaria como «um buraco negro» na economia, actuando como um sorvedouro de recursos, influenciando, assim, a subida ou descidas dos impostos que os cidadãos pagam.

Friedman criou, também, uma Fundação para lutar pela liberdade de escolha de instituições escolares, a "*Friedman Foundation for School Choice*", que procura pôr fim à escola pública, para que, na base da competitividade e da liberdade de mercado, se possa melhorar a educação futura. Procuram, estes neoliberais, demonstrar que é necessário reduzir os impostos, e que para tal é preciso convencer a opinião pública que as escolas estatais são caras e ineficazes.

Eis-nos, assim, perante alguns dos argumentos utilizados em vários países europeus, os quais justificam a concessão de condições específicas e de subvenções ao ensino privado confessional (caso de Portugal, Espanha, França e Itália), ou a proliferação de redes escolares autónomas e concorrentes – católica, protestante, não confessional – financiadas directamente pelo Estado (caso da Holanda e da Bélgica).

Esta "liberdade de escolha" continua a ser condicionada, pois o Estado continua a ter uma intervenção reguladora forte, para garantir a homogeneização do ensino, quer através da definição prévia dos requisitos comuns para a concessão de benefícios ou margens de autonomia às instituições promotoras da oferta educativa, quer pelos mecanismos de obrigação e avaliação de resultados. Contudo, como afirma Barroso (2003) baseando-se no estudo que Zachary e Vandenberghe efectuaram em 2002 na Holanda e na Bélgica, as "*convicções filosóficas e religiosas são cada vez menos motivo de escolha da escola, perdendo terreno em favor do ambiente social da escola, da disciplina e do currículo*" (pág.87).

Os que defendem interesses de natureza económica, e à luz da obra de Friedman (1962) "*Capitalism and Freedom*", baseiam-se na crença de que as escolas privadas fazem o mesmo serviço que as

escolas públicas e com custos reduzidos. Defendem o financiamento directo, por parte do Estado, aos pais para que possam escolher a escola para os filhos, através dos “cheques-ensino” ou “*vouchers*”, ou sistemas semelhantes, com o objectivo de expandir a oferta do ensino privado e a criação de um mercado educativo.

Do ponto de vista do estatuto que se atribui às famílias como entidades reguladoras da acção educacional que ocorre nas escolas, há que reconhecer que estamos perante uma tendência que Estêvão (2000a, pág.148) designa por «parentocracia», em função da qual o Estado parece abdicar, do seu papel como garante da oferta de um serviço público de educação, em favor das famílias.

Sendo esta uma das bandeiras daqueles que defendem a empresarialização da Escola Pública, importa levá-la em linha de conta no debate que se trava em torno da problemática da “liberdade de escolha”.

Aqueles que a defendem, apoiando-se, fundamentalmente, nas obras de Friedman (1962) e Chubb e Moe (1990), tendem a afirmar os seguintes princípios:

- A liberdade de escolha da escola é um direito parental;
- O sistema de administração directa da Escola pelo Estado é, intrínseca e inevitavelmente, irresponsável, ineficiente, burocratizado, subordinado aos interesses dos funcionários e incapaz de se auto-reformar;
- A livre escolha da escola e a privatização da oferta educativa melhoram a qualidade das escolas e os seus resultados, ao introduzirem mecanismos de competitividade e de responsabilidade perante o consumidor, inerentes ao mercado educativo.

Os opositores da “livre escolha” não aceitam, por sua vez, a liberdade de escolha devido a três razões:

- A liberdade de escolha da escola pelas famílias reforça a estratificação social, económica e étnica entre as escolas, uma vez que o factor principal que influi na opção das famílias de estatuto socioeconómico mais elevado, é mais a “qualidade” dos alunos do que a qualidade das aprendizagens, e os pais das classes populares, ou de minorias étnicas, não têm informação, tempo e recursos para identificarem as “boas escolas”, nem para porem em prática outras opções;

- A competição entre escolas induzida pelos mecanismos de escolha, em vez de produzir mudanças ou melhorias das aprendizagens, esgota as energias e recursos da escola em estratégias de marketing e propaganda para atrair os “melhores alunos”;

- As opções de “escolha da escola” pelos pais dos alunos têm sido bandeira dos que defendem a privatização do ensino e do serviço educativo, traduzindo-se num processo de elitização social que põe em causa o direito constitucional de todos os cidadãos terem acesso a uma educação de qualidade.

Como se constata este é um debate cuja carga ideológica não poderá ser ignorada, razão pela qual é necessário recorrer a uma investigação efectuada nos Estados Unidos, Reino Unido e França, realizada por Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat (2001), que permitiu concluir que:

- A escolha da escola em França como em outros países, é um assunto de famílias com estatuto económico elevado – tratando-se do sector privado – ou próximas da escola – tratando-se de escolas públicas fora do local de residência;

- Em todos os países a informação sobre as características das escolas é deficitária, e as escolhas são feitas prioritariamente em função da "qualidade do público escolar" (origem social e étnica) e só depois em função dos resultados obtidos nos exames;
- A relação entre o desenvolvimento de uma política de "livre escolha" e a melhoria global da eficácia da escola, não é bem nítida em nenhuma investigação;
- A tendência geral é para o aumento da polarização social das escolas, embora com algumas exceções como no Reino Unido e Estados Unidos, e se façam tentativas para evitar 'efeitos perversos';
- Existe, também, um sentimento geral de "satisfação dos pais consumidores" que tiveram hipótese de escolher, o que significa uma maior aproximação à escola, mas pouco se sabe sobre os que não tiveram essa possibilidade;
- Os profissionais do ensino, em geral, são menos entusiastas pelo sistema da "livre escolha".

Em suma, do ponto de vista de uma lógica de regulação mercantil, constata-se que a medida mais enfatizada pelos adeptos dessa lógica é a da reivindicação da liberdade de escolha das famílias; uma medida que, de algum modo, implica mais do que regular, desregular o sistema educativo, em nome dos interesses das crianças e dos seus agregados familiares.

Se, como tentamos comprovar, corremos o risco da segmentação social na oferta escolar, corremos o risco, igualmente, de, na prática, em vez dos alunos escolherem as escolas, são as escolas (mais credenciadas) que escolhem os alunos (mais promissores).

Por fim, importa reconhecer, também, que a participação das famílias, por força desta opção, se circunscreve à escolha inicial das

escolas e à decisão de transferência dos seus filhos das mesmas, em função da avaliação que produzam acerca da qualidade do trabalho educativo que aí se realiza. Trata-se, então, de uma participação tão circunscrita que se pode considerar que o modo de regulação mercantil, mais do que entender as famílias como participantes na co-construção de um projecto de educação que tem os seus filhos como alvo, são, sobretudo, clientes de um projecto construído por outros num processo em que se entende o acto de educar como um acto sujeito à lei da oferta e da procura.

7. Em síntese

É no contexto da crise dos Estados-Providência que, de algum modo, corresponde à crise do modo de regulação estatal da Escola Pública ²² que a reivindicação da participação dos pais e encarregados de educação na gestão e administração das escolas passa a ser inscrita no debate sobre o governo destas escolas. É uma reivindicação que, como se pode verificar, se encontra carregada de ambiguidades, na medida em que importa reconhecer que aquela reivindicação constitui uma das bandeiras daqueles que perfilham, no domínio da educação e não só, das ideologias neoliberal e conservadora.

Sendo este um facto que não se pode escamotear, importa afirmar, por outro lado, que a participação dos pais e encarregados de educação na gestão e administração das escolas, é uma componente nuclear da construção de uma escola congruente com os valores e os princípios de uma sociedade democrática.

Neste âmbito, essa participação constitui, então, uma questão central do debate sobre as políticas públicas de regulação e governo das escolas, na medida em que, se a identificação da Escola Pública com a Escola Estatal deixou de ser objecto de consenso político, social e cultural, há que discutir se, e depois como, os pais e encarregados de educação podem constituir-se como um elemento fundamental de uma Escola Pública sujeita a uma lógica de regulação comunitária (Barroso, 2003).

É que, e foi esta uma das teses que tentamos comprovar neste capítulo, não é a regulação mercantil (Barroso, 2003) que pode assegurar a possibilidade de construção de uma Escola que se afirma como um espaço político, social e culturalmente democrático.

²² Como se sabe, por razões de carácter político, este é um quadro que não se aplica no domínio da análise da situação da Escola Pública portuguesa, ainda que, também por razões políticas, Portugal não tenha ficado à margem desse debate.

Neste sentido, do ponto de vista da construção de uma Escola Pública, a alternativa à Escola Estatal não tem que ser a Escola-Empresa, o que significa que os alunos e respectivas famílias, para passarem a assumir um papel mais activo e reconhecido na vida das escolas não têm que deixar de ser súbditos para passarem a ser clientes.

Será esta, pois, a reflexão a dinamizar no próximo capítulo. Uma reflexão que será circunscrita ao contexto educativo português, em função do qual se pretende discutir, num espaço político, social e educativo específico, como se percepçiona o papel dos pais e encarregados de educação no âmbito da gestão e governo das escolas, evidenciando-se quer as zonas de luz e sombra das perspectivas que se debruçam sobre esta problemática, quer os sentidos dessa presença nas escolas, bem como as potencialidades, limitações e equívocos da mesma.

Neste capítulo, que agora se encerra, a abordagem da política educativa mais ampla que promovemos visou, num primeiro momento, balizar esse debate, até porque o que acontece em Portugal, desse ponto de vista, não pode ser dissociado do que acontece no mundo, por via do que Barroso designa por efeito de contaminação (Barroso, 2003). É que, aquilo que caracteriza o efeito de contaminação é o movimento de importação de um país para outros países das soluções aí experimentadas ou adoptadas por um país, pelos funcionários, membros do governo e educadores. Trata-se de transplantar para um país as soluções mais atraentes e que respondem às exigências de mudança, que permitam ultrapassar as dificuldades existentes ou que permitam legitimar medidas de mudança nos seus sistemas educativos. Trata-se verdadeiramente do efeito da globalização, na medida em que as instituições ou organismos internacionais aplicam estas medidas em diversos contextos internacionais, como é o caso da OCDE nos seus trabalhos nos países do Centro e Leste da Europa e do Banco Mundial no apoio

que dá ao Brasil nos seus programas de combate à pobreza e à miséria através da educação pública (Barroso, 2003).

Desta forma, e segundo Barroso (2003), até podemos afirmar que a globalização se transforma numa "regulação transnacional" e a regulação nacional numa espécie de "globalização de baixa intensidade".

Os estudos feitos mostram, também, que se esta globalização serve para explicar as semelhanças *"ao nível macro da retórica e das reformas políticas, elas mascaram e falseiam a diversidade de políticas efectivas que são postas em prática, suas origens e efeitos"* (Barroso, 2003, pág.27).

Ainda para se perceber melhor este fenómeno de "contaminação" e "empréstimo" da globalização em matéria educativa, é de realçar o processo de "externalização" que, segundo autores como Schriewer (2001) e Steiner-Khamsi (2002), explica a importância que a internacionalização dos modelos de reforma educativa possui hoje. De acordo com estes autores, o recurso à "importação" e "exportação" destes modelos, tem como função colmatar a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais.

Como afirma Steiner-Khamsi (2002):

"Em épocas de rápidas mudanças sociais, económicas e políticas, as referências internas são insuficientes para justificar a persistência ou a introdução de reformas. É precisamente nestes momentos que a externalização oferece a oportunidade de romper radicalmente com o passado e importar, ou tomar como empréstimo, modelos, discursos, ou práticas de outros sistemas educativos" (pág.70).

Cumprindo a função de justificação e auto-legitimação da adopção destas políticas educacionais, as externalizações implicam

uma interpretação avaliativa de dados, estruturas ou questões internacionais, tendo por objectivo extrair argumentos relevantes para as políticas e práticas adoptadas²³.

É, assim, devido ao impacto do referido efeito de contaminação que se justifica este primeiro exercício de reflexão, sem o qual não compreenderíamos as dinâmicas de política educativa plurais, e até contraditórias, que permitem configurar o debate que explica o investimento na elaboração deste tese. Um debate através do qual se visa promover a reflexão sob o papel do movimento associativo de pais, no âmbito do processo de regulação das políticas públicas de educação que, como se viu, conduz este movimento associativo a debater-se com um conjunto de tensões derivado do facto de ter que decidir se participa na construção de uma escola pública sujeita a lógicas de natureza empresarial ou, pelo contrário, se contribui para a afirmação de uma escola pública subordinada a uma lógica comunitária.

²³ Para um aprofundamento da matéria em questão, consultar Schriewer (2001, pág.17).

Capítulo II

A Escola em Portugal: na encruzilhada do debate sobre a regulação das políticas públicas de educação

Introdução

Tal como foi afirmado no capítulo anterior, a problemática da participação dos pais e encarregados de educação no governo das escolas públicas não pode ser dissociada do efeito de contaminação (Barroso, 2003) que potencia a transferência de conceitos, de políticas e de medidas postas em prática, entre os países, à escala mundial.

Contudo, não se entenda que estamos perante um processo linear de importação das dinâmicas de política educativa de um país para outro país. Tal como, também, Barroso nos lembra, essas dinâmicas explicam-se, igualmente, por via do efeito do hibridismo²⁴ (Barroso, 2003). Um efeito que resulta da fusão ou sobreposição das lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o qual reforça o carácter indeterminado e compósito das intervenções que, nos mais diversos níveis de decisão e acção, ocorrem no seio das escolas.

Deste modo, o efeito de hibridismo pretende enfatizar o carácter plural das reformas educativas, dos seus pressupostos, orientações e procedimentos.

Segundo Popkewitz (2000), a expressão hibridismo:

"...no modo como são concebidas e vistas as reformas educativas, obriga a repensar as concepções binárias, emergentes no século XIX, de estado/sociedade (sociedade civil), centralização/descentralização, objectivo/subjectivo, e global/local que guiaram as análises dos programas liberais e de esquerda de reforma" (pág.172).

²⁴ Por analogia com o cruzamento de duas plantas ou de dois animais de espécies diferentes.

Este hibridismo manifesta-se a dois níveis:

a) Na relação entre países, pondo em causa a ideia que os países periféricos aplicam as ideias e modelos de regulação dos países centrais, permitindo, desta forma, considerar *“a inter-relação entre os processos de globalização e de regionalização como algo fluido, múltiplo e historicamente contingente, e não, como o resultado de uma relação linear e hierárquica produzida por forças estruturais”* (Popkewitz, 2000, pág.174);

b) Na aplicação, no mesmo país, de modos de regulação de procedências diversas e de modelos distintos, no que respeita à oposição “regulação pelo Estado” – “regulação pelo mercado”, originando uma situação de jogo duplo, próprio de uma prática de controlo de regulação burocrática e centralizada, por um lado, e de descentralização e de autonomia institucional, por outro lado²⁵.

Estes dois níveis de hibridismo, segundo Barroso (2003), têm consequências para os estudos dos processos de regulação, como sejam:

1 - Pôr em causa o uso de taxinomias com que se descrevem, se comparam e se classificam as políticas e os modos de regulação entre países, sobretudo quando se baseiam em modelos bipolares. É certo que em todos os países essa bipolaridade existe, e, nem sempre é

²⁵ Como afirma Lima e Afonso (2002), referindo-se a Portugal, *“...Parece, portanto, necessário apostar numa certa tensão entre aquilo que pode ser reconhecido como comum e como distinto, como influência, mas não necessariamente como cópia ou reprodução, contrariando quer a produção singular de imagens puramente reflectidas de modelos exógenos, quer a singularidade sistemática, única e incontaminada, de realidades interpretadas como próprias ou reconhecidas como endógenas”* (págs.11/12).

coincidente quanto ao que é público e privado, centralizado e descentralizado, estado e mercado, etc.;

2 – Fazer com que os processos de regulação, num país, não se possam efectuar a partir de regras isoladas e situações desconexas, sendo reduzidos a um “jogo de soma nula” entre dois pólos de regulação: o que o *estado-público-centralizado* perde, o *mercado-privado-descentralizado* ganha, e vice-versa.

Trata-se de um efeito que acoplado ao já referido efeito de contaminação e, também, ao efeito de mosaico (Barroso, 2003)²⁶, contribui para que possamos compreender como nos encontramos perante uma reflexão sinuosa, complexa e exigente.

É essa reflexão que prosseguimos neste capítulo abordando:

- a) o debate que se tem vindo a travar, em Portugal, em torno da Escola Pública;
- b) os discursos neoliberais, em Portugal, relativos à oferta pública de educação;
- c) a discussão acerca da construção, em Portugal, da Escola como um espaço público, autónomo e comunitário, e da superação da dicotomia Estado - Sociedade Civil.

²⁶ O efeito *mosaico* é, segundo Barroso (2003), o efeito que resulta de medidas avulsas de substituição legislativa, orientadas para a satisfação de situações, públicos ou clientelas próprias

1. A escola pública em Portugal: questões e contributo para um debate

O debate acerca da escola pública, em Portugal, não pode deixar de ser influenciado quer, especificamente, pela discussão acerca dos resultados escolares dos alunos portugueses, quer, concomitantemente e de forma mais genérica, pela discussão transnacional que, sob a égide do pensamento neoliberal e neo-conservador, se tem vindo a travar sobre a problemática da regulação das políticas públicas de educação.

São dois tipos de discussão que se encontram correlacionados entre si, na medida em que é pela valorização do alegado insucesso e abandono escolares dos nossos alunos, que se tem vindo a afirmar a necessidade de implementar medidas de política educativa sujeitas a uma lógica de regulação mercantil.

Os números que expõem e publicitam o estado da educação em Portugal, quando comparado com outros países da OCDE e da União Europeia, constituem indicadores acerca dos quais vale a pena reflectir:

- O abandono escolar precoce, em Portugal, atinge 46% dos jovens – contra 29% em Espanha, 27% em Itália, 7% na Suécia (Ricardo, 2001, pág.12);
- Segundo um inquérito da Eurostat (Inquérito às Forças de Trabalho, de 1997), Portugal apresenta a pior taxa de abandono escolar (definido como percentagem da população total de 18-24 anos de idade que concluíram o 3º ciclo do ensino básico ou menos e que não frequentam a escola nem acções de formação) – 40,7% – no conjunto dos países actuais da União Europeia; A taxa média de abandono escolar é de 22,5%

e a taxa mais reduzida pertence à República Checa, com 6,8%;

- No ano lectivo 1999/2000, 23% dos alunos que frequentam o 10º ano desistiram antes de acabar o ano²⁷;

- Em 1994, no conjunto dos países da OCDE, Portugal apresenta os índices mais baixos no que respeita à percentagem da população que atinge um nível de formação inferior ao 9º ano de escolaridade (mais de 80% da população tem, no máximo, o 9º ano, contrastando com os primeiros classificados, os EUA e Alemanha, com apenas pouco mais de 15%) (Teodoro, 2001, págs. 65-67);

- No Terceiro Estudo Internacional sobre Matemática e Ciências (TIMSS), elaborado pela Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Escolar (IEA), em 1995, Portugal fica em último lugar no conjunto dos países europeus, com 37% de respostas correctas no teste de Matemática do 7º ano (o máximo foi 65%), e, 43% no teste de Matemática do 8º ano (o máximo foi de 66%). Este trabalho é complementado com o Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA)²⁸, da OCDE, em 2000. De entre 32 países, os alunos portugueses com 15 anos situam-se em 26º lugar, em domínios como a leitura e a capacidade de interpretação de textos. No nível mais elevado (5) situam-se 4% dos estudantes portugueses com 15 anos, contra uma média de 9% no espaço da OCDE; no nível 4 temos 17% dos nossos jovens contra uma média de 22% da OCDE; no nível 1 temos 17% dos nossos alunos

²⁷ Cf. Jornal Público de 3/3/2002

²⁸ Entretanto, ao olhar para os resultados do PISA 2003, e ao nível da Matemática, fica-se a saber que os alunos portugueses a Matemática colocam Portugal em 25º lugar entre os 29 países da OCDE analisados.

contra a média de 12% no espaço da OCDE; 10% de alunos portugueses com 15 anos, não atingem, sequer, o nível 1 da literacia, contra 6% no espaço da OCDE. No que concerne à Matemática, neste mesmo conjunto de 32 países, Portugal classifica-se em 27º lugar;

- O 1º Estudo Nacional sobre literacia, realizado em 1996 e conduzido por Ana Benavente, conclui que 80% dos portugueses não dominam a escrita²⁹. Neste trabalho ressalta que a maior parte dos inquiridos, com idades entre os 15 e os 64 anos, se situa no nível 1 (37%) e no nível 2 (32,1%), correspondendo a competências muito limitadas ou bastante simples. Contudo, o resultado mais alarmante, 10,3%, diz respeito ao elevado número de portugueses que se situam no nível 0 (zero), que corresponde à ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas (Teodoro, 2001, pág. 69);

- Em 1997, os jovens portugueses com 22 anos de idade que concluem, com sucesso, o ensino secundário, é cerca de 50% (o último lugar), ao passo que a média da União Europeia é de 71%³⁰;

- Segundo o Eurostat (1999) e tomando como referência a população entre 25-59 anos que obtém, pelo menos, o ensino secundário completo (no nosso país o 12º ano), Portugal situa-se ainda a 34 pontos percentuais da média da EU, e a quase 60 pontos dos países da EU que apresentam valores mais elevados (Azevedo, 2002, pág.101).

²⁹ Cf. *Jornal Rumos* nº 8, 1996, pág.7)

³⁰ Eurostat, *Inquérito às Forças de Trabalho*.

São números em função dos quais se realizam os diagnósticos mais diversos, os quais tendem a revelar perspectivas distintas acerca do que se entende por oferta de um serviço público de educação e, conseqüentemente, acerca do que se entende por Escola Pública.

Há autores que tendem a interpretar os números enunciados chamando a atenção para a dimensão estrutural das dificuldades e do atraso que Portugal tem vindo a demonstrar no que ao domínio da educação escolar diz respeito.

Para Teodoro, por exemplo, este atraso estrutural tem razões que se encontram, na situação periférica de Portugal em relação aos países do centro e norte da Europa e na falta de competitividade da economia portuguesa em relação às congéneres europeias. Para este autor, só a partir dos anos sessenta é que Portugal desenvolve um processo empreendedor de desenvolvimento educativo, e, portanto, de combate aquele atraso estrutural. Este processo marca a viragem da economia portuguesa para o espaço europeu, viragem essa que é complementada com a Revolução do 25 de Abril de 1974 e a conseqüente entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, bem como a participação na primeira fase da união económica e monetária (Teodoro, 2001, pág.420).

Joaquim Azevedo (2002), continuando na mesma linha de pensamento, refere que este atraso estrutural da educação em Portugal se deve mais a uma questão cultural e política e não tanto a uma questão económica (pág. 96). Na sua opinião,

" (...) o desinvestimento de longa duração em educação e formação, que se inscreveu numa política sociocultural de obscurantismo, cultivada pela ditadura, durante um tempo demasiado longo (...) enquanto (...) a generalidade dos vizinhos europeus aumentava, no

período do pós-guerra, as suas taxas de escolarização "
(pág.97).

No âmbito da tese que tende a valorizar as razões de carácter estrutural para se explicar os problemas com que se debate, hoje, o sistema educativo português, importa ter em conta, também, o atraso da implementação do Estado-Providência em Portugal e as consequências deste facto no domínio da universalização e massificação da Escola Pública.

O Estado-Providência, em Portugal, implanta-se a partir de meados da década de setenta, com a consolidação da democracia.

É um processo que ocorre em contra-ciclo face aos países mais desenvolvidos da Europa, o que inevitavelmente teve os seus custos³¹. Mas, isso não significa que o Estado-Providência tenha uma menor intervenção na vida social e política do país. Almerindo Afonso (1998) na esteira de Mozzicafreddo (1994), refere que *"o frágil Estado-Providência existente em Portugal terá mesmo resistido à mudança neoliberal iniciada com os Governos sustentados pelo partido social-democrata (PSD)"* (pág.183).

Para Santos (1993) Portugal é mais um exemplo de uma *"sociedade-providência"* (pág.43) do que de um Estado-Providência, já que nem a segurança social é entendida como um direito, *"continuando em alguns aspectos a considerar que se trata de um favor concedido pelo Estado, tal e qual como se pensava durante o regime autoritário do Estado Novo"* (idem, pág.44), nem esse Estado deixou de apresentar dificuldades como instrumento de protecção social.

É Stephen Stoer que, deslocando-se da discussão acerca da natureza do Estado-Providência em Portugal, prefere chamar a

³¹ Boaventura Sousa Santos (1993) considera que em Portugal não houve um Estado-Providência. Quando muito houve um *"semi-Estado-Providência"* ou *"quasi-Estado-Providência"* (pág.20), defendendo *"que o Estado Português não é um Estado-Providência no sentido próprio do termo, embora em certos aspectos se aproxime dessa forma política"*, com algumas semelhanças ao modelo nórdico e anglo-saxónico (pág.44).

atenção para as contradições que atravessam o modo de regulação político-social proposto por esse Estado.

Para S. Stoer (2001), no:

“auge do fordismo e do Estado de Bem-estar, a escola oficial, pública, obrigatória, encontrava-se articulada com um sistema produtivo que proporcionava emprego a todos. A escola, além da sua função de socialização, desempenhava uma função de selecção que potenciava a inserção de cada indivíduo numa estrutura ocupacional hierarquizada. Sociedade e cultura estavam tão interligadas que a unidade de uma implicava a unidade da outra (Touraine, 1995:14-15). Nestas condições, o Estado actuava como um Estado educador em nome de uma democratização social baseada no princípio da igualdade de oportunidades. O insucesso escolar era combatido através de programas de educação compensatória em que a justiça social seria supostamente garantida pela fiscalização do direito de acesso à escola. As críticas direccionadas a esta escola enfatizam a sua cumplicidade com um sistema económico baseado na desigualdade” (pág.252).

Pode o Estado-Providência, e a Escola Pública que, de algum modo, dele deriva, superar, só por força das medidas de protecção que acciona, as desigualdades que sustentam a vida quotidiana numa sociedade que se alimenta e dinamiza em função dessas desigualdades?

De acordo com esta interrogação os resultados escolares dos alunos portugueses não poderão ser interpretados em função de uma

grelha de leitura excessivamente circunscrita aos alegados disfuncionamentos da escola portuguesa³².

Isto é, os Estados-Providência teriam que ser necessariamente traídos pela relação incongruente que se estabeleceu entre o conjunto de promessas de que eram portadores e a impossibilidade estrutural de as cumprir.

Portugal, com um Estado-Providência frágil e tardiamente implantado, não poderia deixar de ser afectado por este facto, assim como não deixou de ser afectado por uma situação específica que diz respeito, em particular, à dinâmica política que o modo de regulação, próprio do Estado-Providência, em Portugal, permite evidenciar.

É Boaventura de Sousa Santos (1994) que afirma que o Estado-Providência assenta, na teoria e na prática, num forte centralismo, manifestando o Estado enorme incapacidade reguladora (1994, págs.62/63), quando não aplica ou não pune a violação da legislação que esse mesmo Estado promulgou, e promove a adopção de cortes orçamentais para as instituições que intervêm nos domínios social e educativo (Santos, 1993).

Assim, o Estado assume compromissos formais que não respeita, ocorrendo uma discrepância entre a lei escrita e a sua aplicação, entre o direito e a realidade social. Este efeito, transferido para a área educativa, traduz-se na "*construção retórica da educação*", de que Portugal é exemplo (Azevedo, 2002, pág.24).

A entrada de Portugal para a União Europeia (1986), marca, segundo Boaventura de Sousa Santos, o início do declínio do «Estado paralelo»³³, dando origem a outra orientação estratégica que o

³² Tal como se afirma no relatório dos resultados do Estudo Internacional PISA 2003, relativo ao desempenho na Matemática, "*existe uma associação positiva entre o desempenho dos alunos de cada país e o rendimento nacional e o gasto por aluno nesse país. Se ajustássemos o desempenho médio de cada país àquele que seria de esperar se as condições sociais e económicas fossem médias, Portugal melhorava substancialmente a sua posição relativamente aos restantes participantes*" GAVE, 2004, pág. 69).

³³ B. S. Santos (1990, 1993), chama de Estado Paralelo, à contradição interna na actuação de um Estado formal que corre paralelamente ao Estado informal, originada pela sua oscilação entre os grupos sociais mais poderosos e os sectores sociais menos poderosos.

investigador chama de «Estado heterogéneo», e que explicita da seguinte forma:

“Durante este curto período [de 1974 ao início da década de noventa], o Estado português corporativo passou por uma transição para o socialismo, uma regulação fordista e um Estado-Providência, e ainda por uma regulação neoliberal. Visto que as diferentes tentativas de regulação se traduziram em leis, instituições, serviços administrativos e ideologias (ainda que umas mais do que outras) e porque estes criam a sua própria fricção e têm a sua própria inércia, a estrutura do Estado apresenta, em determinado momento, uma composição geológica com diversas camadas, diferentemente sedimentadas, umas antigas, outras recentes, cada qual com a sua lógica própria e respectiva orientação estratégica. É nisto que consiste o Estado heterogéneo” (pág.41).

Regular a heterogeneidade e a descontinuidade da estrutura social, é uma das preocupações do «Estado heterogéneo», e, uma das suas características é a de ser anti-estatal.

É este Estado “heterogéneo”, maioritariamente Estado-Providência, com muito Estado “paralelo” e com frágeis indícios de mercado que ainda está marcado por notórios sintomas de crise.

É a lógica anti-estatal que, por sua vez, se revela nos argumentos daqueles que tendem a explicar os atrasos e os problemas do sistema educativo português valorizando, como causa desses atrasos e problemas, quer o gigantismo desse sistema educativo quer o seu centralismo³⁴.

³⁴ Não se infira desta afirmação que estamos perante perspectivas mutuamente exclusivas face à perspectiva enunciada anteriormente. Não se pode concluir que o reconhecimento das particularidades

De facto, uma das características do sistema educativo português tem a ver com a sua dimensão. Na verdade, este sistema gigantesco envolve mais de doze mil escolas, cerca de duzentos mil funcionários, mais de um milhão e trezentos mil alunos, e tem um orçamento que em 2001 era de cerca de 6. 683 milhões de euros³⁵. A dimensão deste Ministério da Educação é de tal forma grandiosa que a sua gestão racional se afigura muito difícil.

Estamos perante uma máquina gigantesca "*muitíssimo grande, excessivamente grande*" (Pinheiro, 1985, pág.10). Porém, "*uma máquina com gritantes margens de ineficiência*" (Azevedo, 1994, pág.27), arrastando consigo novos problema de governabilidade (Lima, 1998, pág.19) que conduzem, na prática, "*a uma redução da capacidade do Estado para gerir o sistema público de educação*" (Afonso, 1999, pág.56).

Esta evidência, que se vem verificando já desde finais da década de sessenta, é salientada pela CRSE (1988) quando atribui o insucesso escolar, designadamente, "*ao gigantismo de uma estrutura que, necessariamente, tende a encarar cada educando como um número, e menos como um indivíduo*" (pág.438).

O centralismo é outra das razões à qual se atribui a responsabilidade pelas perturbações de funcionamento do nosso sistema educativo.

Para António Barreto (1995), o centralismo "*consiste no estabelecimento de uma autoridade global, em princípio governamental ou estatal, que regule e presida às actividades de todas as unidades do sistema integrado*" (pág.160). Sem embargo de se poder considerar útil em certos momentos, a verdade é que, actualmente, pouco ou nada de benéfico pode daí advir. Portanto, o autor considera "*que a centralização contemporânea, além de*

históricas e políticas do país impede o reconhecimento do gigantismo e do centralismo como questões problemáticas a enfrentar. Até porque, como veremos, estamos muito longe da assumpção de discursos caracterizados pela sua homogeneidade no que ao argumento do gigantismo e do centralismo do sistema educativo português diz respeito.

³⁵ Dados constantes do Anuário da Educação 2002/2003 (pág.78).

razoavelmente inútil, se vem transformando num obstáculo ao desenvolvimento educativo e num prejuízo social" (pág.159).

Também se sabe que uma das características das sociedades semiperiféricas do sistema mundial é a centralidade do Estado na regulação social. Portugal integra-se neste contexto, enquanto outros países foram desenvolvendo políticas de descentralização. Por isso mesmo é que Portugal, desde a reforma Pombalina, ainda na segunda metade do século XVIII, é quase o agente único de escolarização, sem grande pressão das instituições autónomas da sociedade para desenvolver a expansão da rede estatal ou para criarem escolas alternativas. Portanto, herdamos um sistema "fortemente centralizado" em que a administração do sistema escolar ainda está mais centralizada do que o resto da administração pública, sendo as decisões importantes tomadas ao nível do Ministério da Educação (Formosinho, 1984, pág.101).

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) considera que a descentralização é *"uma exigência democrática"* (pág.30), e, mostra que *"está patente a todos a falência do modelo centralizador, tanto no plano político como no plano da administração"* (págs. 29/30).

Segundo Natércio Afonso (1999), a centralização é *"uma tradição que é comum a toda a administração pública portuguesa"* (pág. 54), e que sendo um modelo *"gerador de desencanto e de insatisfação pública face à escola"* (pág.63) não envolve a sociedade civil.

Já para João Formosinho (1984), o centralismo verifica-se em relação ao currículo – na famosa metáfora «currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único» – e em relação à contratação de pessoal docente e não docente. Assim sendo, *"é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomine a lógica do centralismo burocrático"* (pág.106).

A escola e sua organização têm vindo a complexificar-se cada vez mais, levando a uma multiplicação da burocracia impessoal, uniforme e rígida (Formosinho, 2000), para que o Estado mantenha o controlo sobre a máquina gigantesca da administração. Assim, procurava-se regular o poder discricionário das escolas e dos professores, dado que a sua acção era limitada pelos decretos-leis, por despachos normativos, despachos ou circulares.

Para Licínio Lima (2002), a administração centralizada do nosso sistema de ensino é burocrática uma vez que é *"gigantesca, irracional e incoerente, ineficaz e ineficiente, etc."* (pág.37), e sintetiza o seu pensamento da seguinte forma:

"Uma máquina burocrática e gigantesca que tudo pretende centralizar (nem que para tal seja forçada a desconcentrar), produtora de normativos que tudo contemplam e regulamentam até ao detalhe, uniformizadora e autocrática" (pág.39).

Esta burocracia, geradora de insensatez e alguma irracionalidade, resulta numa pedagogia burocrática, construtora de normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal (Formosinho, 1984, pág.101).

Também os vários Ministros da Educação de sucessivos governos têm chegado a conclusões semelhantes, sem que, contudo, se note uma inflexão significativa:

"É que as escolas são quase sufocadas por circulares perfeitamente anódinas as quais chegam às escolas dizendo 'faça-se assim, faça-se assado', independentemente do tipo de escola" (Pinheiro, 1985, pág.10).

"O ministério da Educação não pode ser o ministério que emite circulares. Nem o processo educativo se pode reduzir ao mero cumprimento das circulares, dos despachos e das normas" (Carneiro, 1987, pág.31-R).

"Os ministros passam a vida a receber 'milhões' de despachos diários e não têm tempo para mais nada (...). O que o ministro recebe diariamente é uma caricatura do sistema, o retrato do sistema que a burocracia gera" (Carneiro, 2001, pág.138).

É este centralismo que, de algum modo, explica outro dos problemas com o qual se debate aquele sistema educativo: a sua uniformidade.

É A. Barreto (1995) quem define uniformidade como a:

"Tentativa de homogeneizar métodos e regras, programas e objectivos, tendo em vista proporcionar uma aprendizagem de saberes iguais em toda uma entidade territorial e administrativa, em geral o Estados-Nação, a fim de suscitar comportamentos semelhantes e com o propósito de evitar ou reduzir actuações singulares ou diferentes" (pág.160).

Implícito no conceito de uniformidade está a crença numa pedagogia óptima *"que se concretiza num programa óptimo para todos os professores e alunos, uma duração de aula óptima, um tamanho de classe óptimo, uma estrutura pedagógica da escola óptima, etc."* (Formosinho, 1984, pág.103), e que, como diz Barroso (1999a), obedece ao princípio de *"ensinar a muitos como se fosse um só"* (pág.131).

É a este propósito que João Formosinho (1992) fala da uniformidade curricular assente no *"currículo pronto-a-vestir de tamanho único"*:

"O currículo uniforme é (...) completamente independente das características dos alunos. É também independente, por maioria de razão, dos interesses, desejos e tendências vocacionais dos alunos e das suas características psicológicas. (...) O currículo uniforme baseia-se numa abstracção – o 'aluno médio' que aprende a 'ritmo normal' ensinado por um 'professor médio' numa escola 'medianamente equipada'" (págs. 28/29).

Ainda segundo Formosinho, ao currículo uniforme corresponde uma pedagogia uniforme, ambos obstáculos à pedagogia de sucesso.

Esta mesma homogeneização pedagógica é, segundo Roberto Carneiro (2001) característica da escola portuguesa de uma dada época:

"O nosso modelo de escola privilegia a homogeneidade – é frequente os professores sonharem com turmas de alunos iguais, provenientes da mesma classe social (...) para poderem todos avançar ao mesmo ritmo – um resquício do modelo fabril e autoritário da escola que gostaria de receber matéria-prima sem alterações, sem impurezas (...) Este modelo não é compatível com a diversidade, nem com uma sociedade cada vez mais diversa" (pág.148)

Também Joaquim Azevedo (2002) considera a uniformidade como uma das grandes limitações do nosso sistema escolar,

prejudicando os alunos e a sua aprendizagem, e, limitando a própria liberdade. A época da produção em série e do livro único já pertence ao passado e constitui um factor importante da degradação da escola e da educação.

É face ao quadro descrito e às leituras que o mesmo suscita que as perspectivas se dividem. De um lado temos os que afirmam a crise de governabilidade e de legitimidade do Estado Educador (Barroso, 1998), como condição necessária à reinvenção da administração e dos modos de organização da Escola Pública. É neste campo que se enquadra Canário (1999) quando defende que:

"(...) os problemas que afectam os sistemas escolares deverão ser entendidos não como disfuncionalidades passageiras, mas como expressão de um défice de legitimidade(...). Por outro lado, a crise de legitimidade da escola inscreve-se numa crise geral das instâncias tradicionais de socialização que veio pôr em causa o modelo clássico de integração normativa, em que a socialização aparece como um puro constrangimento externo" (pág.17).

Na mesma linha de pensamento, Carlos Estêvão (1998a) integrando a crise da educação no quadro mais vasto da crise do Estado-Providência, afirma:

"Quando este Estado [providência] se sentiu incapaz, na sua evolução, de satisfazer as necessidades funcionais do próprio sistema económico e social, viu-se confrontado com uma crise de legitimação que questionou designadamente os fundamentos da sua intervenção política e do seu poder regulador e

regulamentador das relações e dos conflitos sociais”
(pág.57).

Se somarmos a esta crise de legitimidade a falta de eficácia do Estado-Providência, verifica-se que:

“os cidadãos passam a olhar este estado onnipresente com desconfiança, não apenas porque ele prometeu mais do que aquilo que efectivamente deu, mas também porque questionam a sua finalidade de compensação dos desequilíbrios sociais” (Silva, 2002, pág.41).

Perante este quadro e a crise do Estado, há que procurar novas formas de legitimação, nomeadamente por um novo contrato social, com novos protagonistas e actores.

Numa posição diferente estão os adeptos das abordagens que se filiam no campo das soluções neoliberais e neoconservadores, ainda que seja necessário reconhecer que, apesar de Portugal não ser imune à influência das políticas educativas de países congéneres, a privatização da educação ainda não atingiu a expressão que possui nesses países, não passando de um nível mínimo de intenções e desejos de marcar a diferença, sobretudo, em épocas eleitorais. Não significa isto que a dita eficiência do modelo empresarial, numa lógica de mercado, não tenha os seus adeptos. Pelo contrário, esta corrente está a fazer o seu caminho, tem autores, tem fundamentação e referências e modelos de aplicação. Muitos autores e especialistas têm-se dedicado a esta temática, que raramente ultrapassa “um

neoliberalismo educacional mitigado", como afirmava Afonso (1997)³⁶.

Contudo, a partir de 1999, no segundo governo do Partido Socialista liderado pelo Engenheiro António Guterres, e, principalmente, no início de 2002 com o Governo do Partido Social-democrata do Dr. Durão Barroso, parece que houve um renascer das ideias dos defensores das medidas de privatização dos serviços públicos, através da diminuição do intervencionismo estatal, e da alienação do património, empresarialização da gestão e criação de quase-mercados, nos vários sectores da vida pública.

É, todavia, na comunicação social que encontramos os mais acérrimos defensores destas medidas, com especial destaque para o jornal *Público*, que, pela voz do seu director e de alguns colunistas, se têm distinguido numa autêntica cruzada a favor da aplicação dos *vouchers* (cheques-ensino). O que resulta deste debate, que é superficial e limitado a poucos especialistas é um quase nulo esclarecimento da opinião pública.

Exemplo deste debate encontra-se em dois editoriais, assinados pelo director do jornal *Público*, José Manuel Fernandes, publicados em 20 de Abril e 30 de Junho de 2002, a propósito do "cheque-ensino". A dada altura do artigo datado de 20 de Abril, o director do jornal afirma:

"Como os filhos desses bairros não tinham dinheiro para os enviar para as escolas privadas de melhor qualidade, surgiu a ideia da comunidade lhes proporcionar o direito de escolha: em lugar de obrigatoriamente entregar as suas crianças às escolas públicas, podiam optar por receber um cheque equivalente ao custo anual, por aluno, do ensino numa

³⁶ Entre outros autores portugueses, destacamos as contribuições de: Afonso, Almerindo (1997, 2000); Afonso, Natércio (1999); Antunes, (1999); Barroso, (1998, 1999); Correia (1999); Estêvão, (1998, 2001, 2002); Lima, (2000); Lima e Afonso, (2002); Magalhães e Stoer, (2002); Teodoro, (2001);

escola pública. A seguir podiam optar: ou enviavam os filhos para a mesma escola de sempre, entregando o cheque à escola, ou utilizavam o cheque para ajudar a pagar os estudos noutro estabelecimento de ensino que acreditassem ter mais qualidade"

Como reacção ao dito editorial de 20 de Abril, João Barroso (2003) insurge-se incomodado pelo:

"(...) modo simplista como a questão é explicada – como se o 'cheque-ensino' fosse a solução milagrosa para os problemas da qualidade e desenvolvimento da educação em Portugal, e só não pudesse ser posta em prática devido ao atraso do nosso sistema educativo, à conhecida malandrice dos professores e dos seus sindicatos e à falta de coragem dos governantes" (pág.81).

Para Barroso, o editorialista divide em duas categorias os portugueses,

"De um lado estavam os bons – os defensores da 'livre escolha de escola' – que querem salvar os meninos dos bairros pobres, da 'teia de mediocridade' das escolas públicas. Do outro lado, os maus – o centralismo do Estado, os sindicatos dos professores, os defensores do ensino público – que não querem o ensino privado e preferem manter os seus empregos e rotinas de má qualidade" (idem, pág.81).

No segundo editorial atrás referido, o director do jornal congratula-se com a decisão do Supremo Tribunal dos Estados Unidos

de no caso "Zelman versus Simmons-Harris" permitir aos pais escolherem a escola que querem para os filhos frequentar, subsidiando-os com os tais *vouchers*. Os defensores de tal sistema sustentam que assim "(...) *famílias que nunca poderiam pagar para terem os seus filhos em boas escolas privadas ganham acesso a esse privilégio*". E acrescentam que "...os '*vouchers*' obrigam em simultâneo as escolas públicas a esforçarem-se por melhorar, sob pena de perderem os seus alunos e o seu financiamento", (jornal *Público*, José Manuel Fernandes, publicado em 20 de Abril de 2002).

Relativamente a este artigo, João Barroso (2003) faz um comentário bastante corrosivo, acusando o director do jornal de omitir informação relevante para compreensão do alcance da decisão. Disse entre outras coisas:

"a) *Que esta medida tinha sido declarada inconstitucional pela Justiça Federal em 2000, e, que após recurso para o Supremo Tribunal, a decisão se manteve dois anos num impasse (devido à divisão das tendências de voto entre os juízes), só agora ultrapassado, e mesmo assim, por uma maioria de 5 votos a favor e 4 contra.*

(...)

c) *Que o facto de o Supremo Tribunal dizer que a medida não é inconstitucional, isso não significa que ela deva ser posta em prática. Ou seja, a decisão de pôr em prática o programa dos 'vouchers' continua a depender de considerações políticas, nomeadamente, de saber se ele contribui para a igualdade de oportunidades, para o reforço da equidade e da coesão social, para o aumento da eficácia do sistema, etc. E isso não há tribunal que decida! Terão que ser os cidadãos e os seus representantes a pronunciarem-se" (págs.83/84).*

É neste campo de debate, subsequente ao reconhecimento da falência, em Portugal, do modo de regulação burocrático-estatal, que a participação dos pais e encarregados de educação assume uma importância decisiva no governo da Escola Pública, como uma questão que nos obriga a reflectir quer sobre as condições que essa escola deverá respeitar para oferecer, efectivamente, um serviço público de educação, quer, concomitantemente, para reflectir sobre o contributo desses pais e encarregados de educação neste âmbito. Trata-se de um debate que não pode ignorar o caleidoscópio de situações que nos fazem entrar num universo marcado por ambiguidades, contradições, equívocos e tensões diversas.

Por razões que se prendem, sobretudo, com a economia da reflexão importa reconhecer que a participação dos pais e encarregados de educação na administração da Escola Pública constitui, por um lado, um dos mais poderosos instrumentos de afirmação das políticas educativas neo-liberais e neo-conservadoras, como se pode constatar pela leitura do capítulo anterior, quando se abordaram as reformas na educação em países como os E.U.A., a Inglaterra ou a Nova Zelândia. Por outro lado, importa reconhecer que essa mesma participação terá que ser entendida como um factor fundamental na identificação de uma Escola Pública que se pretenda construir como um espaço tendencialmente democrático.

Eis-nos, assim, perante uma reflexão que não poderá desvalorizar, no caso de Portugal, o impacto e os efeitos da regulação transnacional, a qual diz respeito ao

"conjunto de normas, discursos e instrumentos (...) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consultas internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como 'obrigação' ou 'legitimação'

para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2006, págs.44/45).

É um tipo de regulação que, do ponto de vista dos seus propósitos e conteúdos, foi objecto de uma análise exaustiva no capítulo anterior.

De igual modo, a reflexão sobre a participação de pais e encarregados de educação na administração da escola pública terá que ter em conta os efeitos da *«regulação nacional»* (Barroso, 2006, pág.50), entendida, então como o *“modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo”* (Barroso, 2006, pág.50), o que, em Portugal, tem vindo a ocorrer em função de dois modos de regulação distintos (Barroso, 1995; 2006):

- 1 - Uma regulação estatal de tipo burocrático e administrativo, em que a escola é vista como “um serviço do Estado”, sujeita a uma rede complexa de normativos e intervenção directa da administração central;
- 2 - Uma regulação corporativa de tipo profissional e pedagógica, em que a escola é vista como “uma organização profissional”, com uma gestão do tipo colegial, com alguma autonomia pedagógica e financeira, e com um director que funciona como um líder pedagógico.

Trata-se de dois modos de regulação que reflectem a forma como, em Portugal,

“o sistema público de educação foi construído com base no poder e na autoridade do Estado, tendo

evoluído progressivamente para uma aliança entre o Estado e os profissionais (professores), com manifesta exclusão dos pais dos alunos e da comunidade em geral" (Barroso, 2006, pág.51).

Tendo em conta este facto, pode afirmar-se que a participação dos pais e encarregados de educação se afirma, sobretudo, ao nível da *"microregulação local"* (Barroso, 2006, pág.56), a qual *"remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional"* (Barroso, 2006, pág.56).

No caso dos pais e encarregados de educação, este é um espaço que se ampliou quer por via da afirmação das Associações de Pais e Encarregados de Educação, quer por via da aprovação de legislação, da qual se destaca o Dec.Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, Cap. V.

Se estas são dimensões incontornáveis e que urge reconhecer pelo impacto que assumem no domínio da reflexão sobre a problemática em apreço, importa valorizar, agora, e sobretudo, como é que no panorama educativo português se tem vindo a conceber a participação dos pais e encarregados de educação na construção de uma Escola Pública, que liberta da tutela do Estado se defronta, hoje, quer com a tentação neoliberal, quer com a possibilidade de se afirmar como um espaço culturalmente democrático.

2. Os discursos neoliberais, em Portugal, relativos à oferta pública de educação

Esta temática em Portugal tem sido objecto de estudos vários no último decénio, notando-se, todavia, duas posições contrárias no que concerne à aplicação da ideologia educativa que sopra do estrangeiro.

Assim, existe aquela que se baseia na informação internacional e nas movimentações neoliberais dos países principais e mais influentes da Europa nos anos 80, e logo procuram importar tais ideias e programas e aplicá-los à realidade portuguesa, sobretudo a partir da década de oitenta. Desta forma, esta corrente revela-se incapaz de atender às especificidades nacionais e preocupam-se principalmente com a modernização e racionalização do sistema educativo numa linha de submissão aos ditames do mercado e da liberalização em curso.

Uma outra posição, contrária, não reconhecia quaisquer influências das políticas neoliberais em Portugal, não identificando os múltiplos sinais que revelavam a sua presença, mais ou menos difusa e perceptível, seja no desenvolvimento do ensino superior privado, na instrumentalização da educação como factor de suporte de empregabilidade, seja nas novas teorias da avaliação do ensino e do crescente gerencialismo na administração do sistema educativo e das escolas. O novo vocabulário usado – modernização/racionalização – o recurso à inspiração neotayloriana e aos paradigmas positivistas e contabilísticas da avaliação, entre outros instrumentos e soluções de índole neoliberal, ficavam por reconhecer e interpretar, fingindo que não se sabia ou simplesmente resistindo aos novos tempos.

Dez anos mais tarde, com medo que os sectores sociais mais conservadores se tornassem muito activos, e agora sem complexos ou inibições, mas com muito atraso em relação ao que se passou no

centro da Europa, o poder político de então começa a usar a semântica apropriada à sua ideologia naquilo que diz ser a:

"(...) defesa pública das políticas de livre escolha educacional e de mercado na educação, da privatização da escola pública, do sistema de vouchers ou cheques-educação, dos rankings das escolas, da gestão escolar por resultados e performance, do recurso à nomeação de gestores, da promoção de professores ou dos seus salários em função dos resultados obtidos pelos seus alunos em exames nacionais estandardizados e, finalmente, no ataque ideológico sem precedentes aos educadores/professores, ao pensamento pedagógico, às teorias e à investigação em educação" (Lima e al, 2002, pág.13).

Segundo Licínio Lima e Almerindo Afonso, estes sectores que se manifestam activos na década de 80 em Portugal, propõem, para a educação, as políticas públicas e de livre escolha, que nos países de referência já tinham sido mudadas ou abandonadas.

Em Portugal, a questão da privatização assume contornos específicos e até contraditórios dadas as características da sociedade.

O Estado tem, em Portugal, uma enorme relevância na sociedade, mercê de singularidades como:

- a) - O peso institucional da Igreja;
- b) - Ausência de fracturas sociais e culturais pronunciadas no seio da mesma sociedade, permitindo ao elemento político tornar-se relevante pelas clivagens que acaba por introduzir em benefício próprio;

c) - Debilidades financeiras do país que tendem a forçarem os apelos à intervenção reguladora do Estado, sobretudo em tempos de crise económica.

É neste contexto que o Estado encontra condições propícias para se impor em nome da governabilidade, da conciliação de interesses e das decisões privadas com as necessidades colectivas, tornando-se, consequentemente, hegemónico (J. Aguiar, 1994, pág.205).

Com efeito, em Portugal, as políticas de liberalização e de privatização não se impuseram com a mesma intensidade que nos outros países economicamente mais desenvolvidos, não capitalizando, portanto, alguns avanços que o contexto permitia.

O ensino privado, em Portugal, parece que não chegou a compreender as possibilidades que se abriram com a nova conjuntura económica. Porquê? Talvez porque as entidades privadas nunca assumiram o verdadeiro risco de investimento no sector, preferindo assumir um papel de parceria subordinada ao Estado (Cotovio, 2004).

Também a escolha da escola pelos pais, em Portugal, é uma reivindicação social tímida e recente, divulgada por alguma comunicação social e apoiada em algumas correntes de opinião, sejam de natureza ideológica sejam de natureza religiosa, mais em função de interesses vocacionados para a criação de mercados educativos e menos pela defesa da qualidade da escola pública.

Trata-se de uma reivindicação que coloca como enfoque principal os pais na qualidade de consumidores. Segundo esta perspectiva, os pais são quem sabem melhor o que convém aos seus filhos, quer no que respeita à qualidade da escola, quer no que respeita às companhias dos próprios filhos. Assim, na Inglaterra, por exemplo, os pais foram sujeitos a enormes campanhas de *marketing* que visavam sensibilizar os consumidores para as "virtudes" dos seus "produtos".

Uma das ideias principais deste movimento, parte do princípio que o mercado possibilita a competição e que esta melhora a qualidade educacional, logo os mais fortes vencem e os mais fracos ou sucumbem ou se adaptam. Isto é, as boas escolas reforçar-se-ão enquanto que as más tenderão a desaparecer, se não fizerem um esforço de melhoria.

Ora, aqui existem dois pressupostos questionáveis. Por um lado, se os pais são consumidores, isso não significa que estejam em condições de fazer a melhor escolha para os seus filhos, uma vez que os pais não são todos iguais e, portanto, não têm a mesma capacidade de opção perante propostas diversas. Logo, parece provado, que perante esta dificuldade, os alunos da classe média vão para as melhores escolas, e os alunos desfavorecidos vão para as escolas com menos recursos. Como afirma Stephen Ball (1993), o mercado funciona como uma "estratégia de classe". Por outro lado e como segundo pressuposto, existe a ideia que o mercado é natural e funciona livremente, assegurando uma concorrência perfeita. Geoff Whitty (1996) demonstra como o mercado é uma construção social e política, e como a implantação de um modelo "puro" de mercado na educação origina um aumento das desigualdades sociais e escolares.

Segundo Whitty (1996), os efeitos perversos do mercado educacional são diversos. Por exemplo:

- Tende a igualizar as escolas, justamente porque há a tendência para a imitação, ou seja, em vez da diversificação da oferta, o que se obterá é mais do mesmo;
- Nivelaram-se as escolas por baixo, dado que não há verdadeiramente melhor qualidade educativa;
- As escolas que obtêm melhores resultados devem-no, não às suas qualidades intrínsecas, mas à qualidade dos seus alunos que são portadores de um currículo

oculto elevado, propiciador de sucesso. Como num regime de mercado, estas escolas tenderão a ser muito procuradas, elas deixam de ter capacidade de resposta e deixam de aceitar todas candidaturas. Desta forma passarão a seleccionar os candidatos de acordo com os seus próprios interesses, isto é, as famílias deixarão de ser escolhedoras para passarem a ser escolhidas.

Estas são algumas das consequências de uma mercadorização da educação e da escolha de escola. Não tendo de ser, necessariamente, negativa, a verdade é que ela revela ser produtora de desigualdades sociais, correspondendo a uma crescente desresponsabilização do Estado e a uma aposta na dimensão individual da actividade parental conservadora e atomista. Assim, quando as coisas não correrem bem as responsabilidades deixam de ser do Estado e do mercado para serem só do consumidor, que não soube escolher ou foi mal orientado. As boas ou más escolhas e opções dos pais para os filhos são da sua inteira competência, culpabilizando-se, então, a vítima.

A actuação dos últimos governos portugueses tem demonstrado uma tendência clara para a aplicação das fórmulas neoliberais e neoconservadoras, já experimentadas em outros países, numa divergência acentuada da construção da escola democrática dos anos 80.

Assumem claramente querer instalar a garantia da liberdade de aprender e ensinar (como se tal não estivesse conseguido), num contexto que assegure a proeminência das liberdades fundamentais de educação perante os direitos dos cidadãos.

Esta fórmula de garantir a liberdade de aprender e ensinar, constitucionalmente consagrada, revela a secundarização do direito fundamental à educação que o Estado deve garantir a todos os

portugueses, face à prioritária liberdade de ensinar, e significa que a preocupação com o todo-poderoso mercado é o traço dominante do desígnio destes últimos governos.

De facto, os discursos oficiais vão fazendo a apologia das virtudes do ensino particular. Foi no governo do Prof. Cavaco Silva, em que o ministro da Educação era Roberto Carneiro, que se assistiu à aceleração da «desestatização do ensino».

Pretende-se desenclausurar o ensino privado e colocá-lo em pé de igualdade com o ensino público, apostando na cooperação da iniciativa e responsabilidade pública, particular e cooperativa na definição daquilo a que chamam de “rede de ofertas educativas”, e que mais não significa que a substituição da responsabilidade do Estado, perante uma rede pública de educação, pela preocupação de apoiar financeiramente o ensino privado na mesma medida em que apoia o ensino público. Esta é uma consequência directa do conceito de liberdade de aprender e ensinar que foi construída nos últimos anos, dirigida a que as famílias escolham livremente a escola onde colocar os seus filhos, independentemente de se tratar de uma escola privada ou pública, pois tudo agora se passaria a chamar de “rede de ofertas educativas”, numa clara incorporação do conceito de mercado no nosso sistema educativo.

Os arautos desta abordagem defendem que, para que o mercado funcione regularmente é necessário que haja competição ao nível das respostas a dar, para que as famílias, no âmbito da liberdade de escolha, possam optar pela escola que lhes pareça oferecer os melhores serviços educativos. Neste sentido, quer as escolas públicas quer as escolas particulares e cooperativas deveriam estar em pé de igualdade, do ponto de vista da oferta educativa, no respeito pelas orientações curriculares nacionais, e padrões crescentes de autonomia de funcionamento.

É com base nisso que Almerindo J. Afonso (2002) aponta algumas contradições nas políticas neoliberais e neoconservadoras

levadas a cabo em países como Estados Unidos da América e na Inglaterra, e que, com muito atraso se pretende transplantar para Portugal. Uma dessas contradições consiste na tentativa de conciliar hierarquia e subordinação com a liberdade de escolha. O autor salienta que é esta combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público, que explica o facto de governos da *nova direita* tenham aumentado o controlo sobre as escolas – através da introdução dos currículos e dos exames nacionais – e, ao mesmo tempo, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares – rankings –, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo.

Quando o governo do PSD liderado pelo Dr. Santana Lopes (2004), no seu projecto de nova Lei de Bases da Educação³⁷, anuncia que a contrapartida da autonomia das escolas reside numa maior responsabilização pela prossecução de objectivos pedagógicos e administrativos, está a deixar claro que a prevalência de critérios pedagógicos na gestão das escolas, sobre quaisquer outros, é para ser ultrapassada por uma nova lógica a que as escolas se têm de subordinar, que tem a ver com critérios de eficiências e de eficácia, dada a sujeição à avaliação pública dos seus resultados.

Não admira, portanto, que as referências a projectos educativos próprios das escolas sejam explicitadas numa nova lei, pela premissa de que a responsabilidade de formulação desses projectos caiba à direcção executiva, tendencialmente unipessoal e não eleita, escolhida em processo público, no qual a apresentação de tal projecto educativo é já elemento essencial de selecção.

É evidente que este procedimento tem objectivos claros de entregar as escolas a gestores profissionais que tenham por preocupação fundamental a apresentação de resultados, medidos pelos produtos finais em cada fim de ano lectivo, e resultantes da

³⁷ Entretanto, este projecto não foi aprovado no Parlamento Português.

avaliação dos alunos, a partir de um número crescente de exames nacionais que se pretende serem realizados em todos os anos finais de ciclo.

Trata-se da transposição para o sistema educativo português de fórmulas usadas em outros sistemas, só que sem serem avaliados os resultados obtidos, ou seja, sem equacionar os fracassos obtidos por estas soluções nesses países. Aliás, é nesta sequência que Licínio Lima (2002) apelida de *educação contábil* aos processos de privatização e de desregulação, bem como ao *mercado* educacional e às políticas de livre escolha, à avaliação institucional, controlo da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas. Este paradigma gerencialista tem uma obsessão pela eficácia e eficiência das organizações, verificáveis através dos resultados avaliativos, que é orientada por objectivos precisos e contáveis, numa lógica de gestão e controlo da qualidade. Por isso se recorre a pedagogias e avaliações objectivas e mensuráveis que são transformados em meios de controlo político, administrativo, científico e pedagógico. Esta pedagogia contábil centra-se mais no cálculo e mensuração dos resultados que nos processos educativos, apoiando-se na standardização de comportamentos e atitudes, na burocracia, na rotina, na simplificação dos processos educativos passíveis de serem transformados em mercadoria.

Certamente que Portugal não está imune à penetração das ideias neoliberais e neoconservadoras, traduzidas em medidas que significam um crescimento em espiral da oferta privada em educação. Só que, com a chegada daquele governo ao poder, permitiu-se que, na opinião de Licínio Lima (2002), se passasse a actuar já sem inibições ou conveniências discursivas, sem qualquer originalidade e com muitíssimo atraso face oposições idênticas expressas por elites e forças políticas congéneres, na defesa pública das políticas de livre escolha educacional e de mercado na educação, da privatização da escola pública, do sistema de *vouchers* ou cheques-educação, dos

rankings de escolas, da gestão escolar por resultados e *performance*, do recurso à nomeação de gestores, da promoção de professores ou dos seus salários em função dos resultados obtidos pelos seus alunos em exames nacionais standardizados e, finalmente, no ataque ideológico sem precedentes aos educadores/professores, ao pensamento pedagógico, às teorias e à investigação em educação.

É com base na introdução destes mecanismos de mercado em Portugal, que muitos estudiosos entendem ser esta a solução para os problemas da educação pública. Trata-se do caso de Ramiro Marques (Diário de Notícias, 1992, pág.14) que afirma:

"A introdução de uma cultura empresarial e da competição no sistema público de educação origina, por si só, um maior empenhamento profissional da direcção das escolas e dos professores que nelas leccionam e permite que as escolas se ajustem, mais rapidamente, às necessidades das famílias. Quando as famílias portuguesas forem livres para escolher a futura escola dos filhos, seja qual for a área de residência, verificaremos um movimento espontâneo de deslocação dos alunos para as melhores escolas da cidade e, em consequência, o reajustamento das escolas preteridas pelos alunos, caso queiram manter-se no sistema, ou seja, caso queiram continuar a ter alunos."

Na mesma linha de pensamento, António Barreto, citado por Almerindo J. Afonso (2002, pág.58), é de opinião que:

"Não parece razoável que não se confie nos efeitos multiplicadores que poderão ter as melhores escolas sobre as outras, beneficiando todas das consequências de uma permanente emulação".

Mas, e como afirma Vital Moreira (Jornal Público, 2004), o financiamento público das escolas privadas, bem como a liberdade de escolha da escola, sempre em nome da liberdade de ensino, tem gerado uma confusão propositada. Em Portugal, é livre a criação de escolas privadas, cuja frequência é igualmente livre, sendo o seu ensino publicamente reconhecido. Mas, o Estado não tem o dever de financiar as escolas privadas, seja por razões de natureza confessional ou de prestígio social ou outras, nem deve fazê-lo à custa do financiamento das escolas públicas que são uma responsabilidade sua. Da mesma forma que o Estado não tem de pagar, por exemplo, a quem tem direito a serviços públicos de saúde gratuitos, prefira uma clínica privada; ou, ainda, a quem, tendo transportes públicos subsidiados pelo Estado, prefira viajar em transportes particulares. O financiamento público das escolas privadas, para além de desviar recursos públicos do que deve ser público, traduzir-se-ia em subsidiar um privilégio dos mais ricos.

O Estado deve garantir, a todos, o acesso à escola pública, plural, não confessional, em igualdade de circunstâncias.

Em jeito de remate, diríamos como Vital Moreira num artigo de opinião publicado no jornal diário Público, (2004): ***“Em Portugal, o ensino público é um direito, o ensino privado uma liberdade”***.³⁸

Como se constata, o debate sobre o contributo dos pais e encarregados de educação como elementos incontornáveis da reflexão sobre o modo de regulação das políticas públicas de educação é um debate complexo e, de algum modo, indeterminado, no sentido em que,

“a realidade é mais complexa (...) e existem outras alternativas na educação pública, entre o «centralismo estatal» e «a livre concorrência do mercado», entre a

³⁸ Sublinhado nosso

«fatal burocracia do sector público» e o «mito da gestão empresarial», entre o «súbdito» e o «cliente» " (Barroso, 1998, pág.35).

Trata-se de um debate que, como se constata, nos obriga a equacionar o(s) sentido(s) da dicotomia Estado/Sociedade Civil, para discutir, em primeiro lugar, as possibilidades da escola pública como um espaço que presta um serviço público, e, em segundo lugar, o papel que cabe ao movimento associativo de pais, neste âmbito.

3. A construção da escola como um espaço público: Da necessidade e das possibilidades de superar a dicotomia Estado – Sociedade Civil

A dicotomia, público/privado tem perpassado por muitas gerações de pensadores das áreas mais diversas como a política, histórica, social, jurídica, organizacional, e tem estado sempre presente neste trabalho.

Conceptualmente, e baseando-nos em Estêvão (1998), esta dicotomia arrasta um conjunto vasto de imagens e representações, relações e inter-relações traduzidas em significados: assim, o público aparece colado ao sistémico, ao manifesto, ao formal, ao generalizável, ao universo cultural de símbolos, aos rituais partilhados e ao poder publicitável; ao passo que o privado é conotado com o sentido de privação, ao que está isolado da sociedade pública, ligado aos recursos próprios, ao uso individual e doméstico, ao íntimo, ao que não é festivo, ou seja, o privado é reservado para o secreto, o informal, o particular, o individual ou interpessoal, e ainda para o poder oculto.

Naquilo que interessa para o nosso trabalho, a dicotomia referida será abordada utilizando a polarização Estado/Sociedade Civil, onde o Estado institui uma esfera pública, e representa o conjunto de aparelhos que num sistema social organizado exerce um poder coactivo enquanto a sociedade civil, entendida como domínio das relações sociais que não são reguladas pelo Estado, institui o que diz respeito à esfera privada.

É esta polarização que tem vindo a dominar a nossa reflexão acerca dos modos de regulação das políticas públicas de educação, sendo este o momento de reflectir se não existe uma via ou vias alternativas face à dicotomização proposta. A questão, neste caso, não trata de saber quem é que assegura a educação como um bem

público, mas a de questionar, antes, se a educação é um bem comum ou um bem de consumo.

Segundo Barroso (2003) é possível encontrar quatro tipos de respostas a esta pergunta:

- *"A educação é um bem essencialmente público e nesse sentido justifica-se a preponderância da intervenção do Estado (no financiamento e na operacionalização da oferta do serviço educativo) que pode ir até à forma extrema do 'monopólio estatal', com a supressão ou grande limitação do ensino privado.*
- *A educação é um bem essencialmente privado e nesse sentido não se justifica qualquer intervenção do Estado, devendo a oferta educativa ser assegurada por um mercado inteiramente livre e desregulado e a expensas dos indivíduos interessados (ainda que admitindo a existência de benefícios fiscais para as despesas de educação).*
- *A educação é um bem predominantemente público que produz benefícios privados e, nesse sentido, cabe ao Estado uma grande parte do financiamento, regulação e prestação do serviço educativo, com a comparticipação (ao nível do financiamento e da definição da oferta educativa) dos outros beneficiários do sistema (em particular os alunos e suas famílias, os futuros empregadores, etc.).*
- *A educação é um bem predominantemente privado que produz externalidades públicas pelo que, embora cabendo ao Estado contribuir de maneira significativa para o financiamento do serviço educativo (tendo em conta essas externalidades), ele deve reduzir a sua intervenção ao mínimo, para permitir o funcionamento de*

um "quase-mercado" educativo, baseado na concorrência e autonomia dos prestadores de serviço e na livre-escolha dos consumidores" (págs.89/90).

Pode considerar-se que, em larga medida, é a primeira resposta que justifica e legitima a Escola Estatal, enquanto a segunda e a quarta respostas fundamentam o que designamos até aqui por modelo de regulação mercantil. É, deste modo, a terceira afirmação que nos obriga a reflectir, então, sobre a necessidade de promover o desmantelamento da Escola Estatal sem que a alternativa constitua a adopção da perspectiva que faz depender a educação do jogo desregulado das forças de mercado. De acordo com a terceira resposta, afirma-se o princípio da subsidiariedade como uma das obrigações do Estado, um princípio que J. Freitas Ferreira (1985) enuncia quando estabelece que:

"O papel das instituições sociais superiores, como o Estado, em relação à pessoa, à família e a outras entidades de menor porte, particulares ou públicas, consiste em promover, estimular e apoiar as suas legítimas iniciativas e, quando necessário, ordenar e completar a sua acção, ou mesmo suprir as suas carências (supletivismo). Ao cidadão assiste o direito de ser o autor principal do seu próprio progresso e o direito ao concurso subsidiário da sociedade, na medida do justo e do necessário" (pág.122).

Um princípio que Joaquim Azevedo (1994) ajuda a configurar quando afirma as potencialidades das instituições da sociedade civil, qual *contrapoder*, que até pode ir mais longe que o próprio Estado, se este "estiver com" elas, isto é, se as incentivar e mobilizar para

operações de criatividade e originalidade, bastando apoiar com meios financeiros as iniciativas autónomas.

É neste patamar que se situa, também, o Grupo de Lisboa (1994) quando defende um desenvolvimento equilibrado nas próximas décadas:

"A sociedade civil global deve ser apoiada, encorajada e responsabilizadora; como corolário [deste] princípio, as acções, comportamentos e experiências locais devem ser sistematicamente reconhecidas e apoiadas a nível global; a diversidade cultural deve ser explicitamente validada e promovida" (pág.205).

É neste contexto de subsidiariedade que o Estado tem de assumir novas relações com a sociedade civil, numa linha de maior independência e de parceria. É esta acção a que Juan Tedesco (2000) chama de *"papel estratégico de organizar a concertação"* (pág.168). Para este autor, o Estado deve determinar os objectivos e as prioridades, conceber e implementar mecanismos de avaliação dos resultados obtidos e aplicar mecanismos de compensação de diferenças, de modo a anular algumas disfunções decorrentes das estratégias descentralizadoras. Isto vai exigir do Estado uma grande capacidade de antecipação, capaz de fazer face às exigências e problemas do futuro.

Bernard Charlot, citado por A. Sousa Fernandes (1999), chama a este Estado de o *«Estado Regulador»*, dada a sua função de regulação, de correcção, de orientação e de garantia de recursos.

Esta função reguladora e catalizadora do Estado é, também, a garantia de que o seu papel também é o de incitação à equidade, o qual é visto por J. Barroso (2001) do seguinte modo:

" Na escola contemporânea, o Estado coloca-se numa posição de retaguarda, deixando à organização de base que produz o serviço educativo, o estabelecimento de ensino, e ao beneficiário desse serviço, o aluno, a responsabilidade da execução do processo educativo (é este o sentido da instauração do projecto educativo e do projecto pessoal do aluno). Por isso o papel do Estado deve ser de incitação e de facilitação" (pág.90).

Um papel que abre portas à possibilidade de:

" ultrapassar a falsa dicotomia que apresenta como as duas únicas alternativas possíveis, a administração centralizada, planificada e hierarquizada, por um lado, e o mercado, descentralizado, concorrencial e autónomo, por outro" (Barroso, 1996b, pág.28)

Trata-se de um desafio que, do ponto de vista dos modos de regulação das políticas públicas de educação, acarreta um conjunto de consequências, obrigando-nos a transitar de uma concepção em que o acto regulador deixa de ser entendido em função das categorias «controlo» e «norma» para uma abordagem de outro tipo, que coloque o enfoque nos tipos de regulação designados por regulação "autónoma" (Reynaud, 1993) ou por regulação sistémica (Dubet, e al, 2000). Significa isto que é preciso aprofundar a análise dos processos de regulação das políticas educativas, utilizando métodos e teorias que valorizem a diversidade de "legitimidades" e "fontes" na produção de regras, o "jogo dos actores", a existência de processos de "regulação autónoma", o carácter "construído" da regulação social.

Sendo assim, deve ficar claro que o processo de regulação compreende a produção de regras que orientam o funcionamento do

sistema educativo, mas, também, o reajustamento da diversidade de acções e actuações dos diversos agentes, em função daquelas regras. Daí que Barroso (2003) defenda que:

«A regulação do sistema educativo não pode ser vista como um processo único, automático e previsível, mas como um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regras sobre a acção do "regulados"» (págs.39/40).

Desta forma, sabe-se que o Estado não é a única entidade reguladora, embora seja uma fonte essencial de regulação, pois existe uma diversidade de fontes e modos de regulação, que faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interacção dos variados dispositivos reguladores do que a simples aplicação de normativos e regras impostas do poder político. Daí que em vez de falar de regulação, talvez fosse melhor falar de "multi-regulação", já que o funcionamento do sistema é garantido por um "complexo" de dispositivos que, por vezes se anulam entre si, ou, pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados, levando a reajustamentos sucessivos dos processos de regulação, determinados, sobretudo, por interesses, estratégias e lógicas de acção dos diferentes grupos de actores, através de acções de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes (Barroso, 2003, pág.40).

Dada a multiplicidade de processos de regulação e a dificuldade em compatibilizar equilibrada e coerentemente esses processos, é difícil a existência de um "sistema nacional" de ensino. Para ultrapassar esta dificuldade surgiram várias propostas ou medidas de política educativa que se podem distinguir nas seguintes

modalidades: desdobramento do sistema nacional de ensino em subsistemas locais com alguma independência; substituição da regulação das estruturas e processos pela auto-regulação das pessoas; construção de acordos ou compromissos sobre a natureza e as finalidades do bem comum educativo que permitam a convergência dos diversos processos de regulação (Barroso, 2003).

É um modo de regulação que implica, por um lado, que o Estado passe *"de burocrata e garante da ordem universal a regulador das regulações e compositor da diversidade local e individual"* (Barroso, 2006, p.65) e, por outro, que, em nome de uma outra concepção de acção pública, se mobilizem *"as redes e grupos de actores públicos e privados encarregados de atingir objectivos definidos como resultados mais ou menos mensuráveis"* (Barroso, 2006, pág.65).

Neste sentido, o que importa perguntar não é *"como é que o Estado pode exercer melhor o seu poder, mas sim que poder deve exercer"* (Barroso, 2006, pág.64).

A regulação do sistema educativo não é, deste modo, entendida como um processo uniforme, estandardizado e previsível, *"mas sim um processo de compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre a acção dos «regulados»"* Barroso, (2006, pág.64).

É um debate que em Portugal se encontra presente, de forma embrionária, na reflexão e em algumas intervenções concretas que se têm vindo a produzir, quer em torno da problemática relativa ao designado processo de autonomia das escolas, quer em torno do desígnio que a construção das comunidades educativas constitui.

4. A autonomia da escola pública face ao Estado: Contributo para uma reflexão

É, em larga medida, a partir da reflexão sobre a autonomia administrativa e pedagógica da Escola Pública, que se tem vindo a travar a discussão sobre as possibilidades dessa escola prestar um serviço público, porque liberta da tutela de um Estado centralizador ou dos empreendimentos que a sujeitam a uma lógica mercantil.

Na actualidade a autonomia tem-se tornado num dos temas mais significativos nas escolas.

Não sendo a autonomia, como afirma Estêvão (1998d), de *per si* “portadora de dons salvíficos” e sendo necessário reconhecer num tal empreendimento vários riscos, como a sua utilização corporativa ou a possibilidade de descomprometimento dos poderes políticos³⁹, importa reconhecer o desejo que o desígnio da autonomia administrativa e pedagógica pressupõe.

Nesta conformidade, Carlos Estêvão (1998d) é de opinião de que:

“...a construção da autonomia apresenta-se (...) como uma condição e uma oportunidade para as escolas vincarem a sua identidade e a sua diferença, propiciando simultaneamente, e entre outros aspectos, um outro tipo de práticas relacionais e educativas, uma maior afirmação do sector privado do ensino, uma menor sujeição à ‘tecnologia da obediência’ controlada pelo Estado centralista ou mesmo por um ‘Estado local’ (pág.33).

³⁹ Licínio Lima (1995) refere-se a isto como “*autonomia de delegação política*” – uma autonomia relativa que empurra para as escolas a gestão dos conflitos, principalmente em períodos de crise ou de contestação (págs.68/69).

Por seu turno, António Nóvoa (1992) apresenta as características organizacionais que são mais importantes para a análise da eficácia das escolas, servindo-se de investigações com *"bases de consenso bastante alargadas"* (pág.26). Na lista que indica, a autonomia aparece em primeiro lugar numa série de nove características determinantes:

"A autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. A autonomia implica, por um lado, a responsabilização dos actores sociais e profissionais e, por outro, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar (Brown, 1990). A autonomia é também importante para a criação de uma identidade da escola, de um ethos específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio" (Nóvoa, 1992, pág.26).

Já para Jorge Adelino Costa (1991) a autonomia contribui para:

"...a qualificação do ensino e eficácia escolar, já que se trata de um instrumento que procura dar coerência e unidade ao processo educativo através da orientação e vinculação das actividades e procedimentos escolares a um conjunto de princípios e objectivos comunitariamente definidos" (pág.65).

Desta forma, e mantendo a noção de que a autonomia é um instrumento, e não um fim, ao serviço do desenvolvimento de uma educação de melhor qualidade, João Barroso afirma (1996c):

"A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesmo, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e jovens que frequentam as nossas escolas" (pág.177).

No debate acerca da autonomia administrativa e pedagógica das escolas, é importante reconhecer, num primeiro momento, o papel que se tem vindo a atribuir ao Estado na gestão da Escola Pública.

É pertinente reflectir sobre algumas formas de concretização da autonomia da escola, permitindo perceber quais os princípios teóricos, ideológicos ou políticos que estão na base de uma determinada visão da autonomia escolar.

A reivindicação da autonomia pedagógica das escolas, importa compreender, não pode ser entendido, de imediato, como uma reivindicação tendente a promover uma lógica de regulação comunitária.

Em diversos países de língua inglesa, tem-se assistido ao reforço da autonomia das escolas, tendo este movimento sido designado por *school based management*⁴⁰. Como o próprio nome indica, trata-se de um movimento descentralizador, dando à escola autonomia para a sua gestão.

Apesar de em cada um destes países a aplicação do SBM ter assumido diferentes formas de transferência de poderes para as escolas, em todos eles ele implicou um aumento do poder de decisão

⁴⁰ De futuro, o movimento "*school based management*", será só designado por SBM.

na escola a nível financeiro, curricular e gestão de recursos. Assim, o poder de decisão passa a ser partilhado ao nível de órgãos constituídos pelos diversos actores que participam, de diferentes modos, na vida das escolas.

Esta descentralização tem como finalidade incrementar a prestação de contas, o acesso local ao conhecimento, centrar o processo de mudança na própria escola, mas, também implica um governo partilhado e uma colaboração ao nível das decisões na escola.

Segundo L. Philips (1997), a implementação do SBM promove o sucesso académico dos alunos, incrementa a prestação de contas, aumenta o poder, e, oferece a capacidade de a escola ser capaz de gerir politicamente os diversos interesses dos diversos actores da mesma.

Já Barroso (1996a) afirma que o *"SBM implica a descentralização e desburocratização dos processos de controlo; a partilha de decisões no interior da escola; o aumento da influência dos pais no processo de tomada de decisões na escola"* (pág.173).

Também Wohlstetter e Mohrman (1996) referem que esta descentralização deve envolver quatro vertentes:

1 – Poder: significa a capacidade de *"tomar decisões que influenciam as práticas, as políticas e as direcções organizacionais"* (pág.33);

2 – Conhecimento: a dimensão conhecimento permite aos diversos membros da escola perceberem e contribuírem para os resultados da mesma, e, *"inclui conhecimento técnico para realizar o trabalho ou proporcionar o serviço, capacidades interpessoais, e conhecimentos e práticas administrativas"* (pág.33);

3 – Informação: a dimensão da informação refere-se ao conhecimento que os membros têm acerca da

performance da organização, e à "informação estratégica acerca de políticas mais amplas e sobre o ambiente económico" (pág.33);

4 – Recompensa: A vertente recompensa baseia-se nos resultados da organização e nas contribuições dos seus membros para esses mesmos resultados. Esta contribuição dos membros é favorecida através da recompensa do trabalho desenvolvido, ajudando a uma participação mais efectiva desses mesmos membros da organização escolar.

Para Wohlstetter e Mohrman (1996), sendo a gestão das escolas complexa, ela deve seguir os modelos aplicados à gestão do sector privado. Para eles, o SBM é o exemplo da aplicação à escola dessas mesmas ideias do sector privado.

Desta forma, Phillips (1997) observa que a *"eficácia da organização é melhorada porque o funcionário, que se relaciona e conhece o cliente, pode alterar o produto ou serviço para atingir as necessidades do cliente"* (pág.1). Assim, a prestação de contas é importante, assumindo-se como uma forma de melhor rentabilizar a gestão da escola, adoptando as regras típicas de mercado.

Não é de estranhar que em alguns casos o SBM preveja a possibilidade de os pais poderem seleccionar livremente as escolas onde desejem colocar os seus filhos, levando-as a uma maior eficiência.

Este modelo insere-se, pois, naquilo a que Barroso (1995b) refere como lógica gestionária, onde o *"objectivo é o de aumentar a 'eficácia' e a 'eficiência' da escola reforçando a responsabilidade dos seus órgãos de gestão por uma correcta aplicação dos meios que lhe são distribuídos"* (pág.7). Não é pois de estranhar que a aplicação do SBM tenha estado ligado a políticas neoliberais onde o privado e o mercado são as palavras-chave, como é o caso inglês com a reforma

chamada de *Education Reform Act*, aplicada em 1988 pelo governo de Margaret Thatcher.

Cunha (1997), refere que esse modelo tem três elementos essenciais: eficiência dos serviços, prestação de contas e autonomia local da decisão.

Já Lima (1995) critica esta perspectiva neoliberal da educação, que acentua os valores da concorrência e competição. Para este autor, a transposição das ideias do sector privado para o serviço público de educação pode ser perniciosa, pois pode conduzir a uma concepção do cidadão como um utente, cliente ou consumidor, e assim não promover a cidadania, a participação e a emancipação do mesmo. Assim, o serviço público de educação deve caminhar noutro sentido diferente da competitividade, do individualismo e do cálculo custo-benefício. Acrescenta a este propósito:

" Leia-se Michael Porter, por exemplo: o que ele afirma é que há uma educação mais importante do que outra. A mais importante é aquela que suporta a criação de 'vantagens competitivas' na economia. Aquela que não se dedica sobretudo a formar o cidadão mas sobretudo forma uma agência racionalista de cálculo de custo-benefício; é a formação do cidadão da pós-modernidade, individualista e dotado de grande capacidade de cálculo, que constrói a sua própria história de vida ritualizada, de vida de sucesso que exige competição. (...) Eu quero uma escola eficaz, quero uma escola eficiente, quero uma escola de qualidade, mas é através dum padrão de aferição de uma escola democrática com determinados valores, com a recuperação de algumas utopias. Hoje, a falta dessas utopias levou-nos a acreditar neste one best way ideológico do privado, da competição, da concorrência" (pág.17).

Na mesma direcção, Barroso (1995a) alerta para os perigos de se ver a gestão como um fim em si, como um conjunto de princípios que podem ser generalizados, não tendo em conta a especificidade das organizações. O autor refere que a gestão da escola deve ser *"uma gestão adequada às características organizativas de uma escola"* (pág.22). A escola é uma organização social onde coabitam vários agentes, com fins educativos, sendo o seu produto o crescimento dos alunos.

Desta forma, Barroso (1996a) considera que a autonomia da escola deve ser construída e não decretada. A autonomia da escola tem de ter em conta a especificidade da organização escolar, sendo construída pela interacção dos diferentes actores organizacionais em cada escola. A interacção destes actores conduz sempre a que se juntem diferentes interesses que é necessário saber articular. A autonomia é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência. A autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus actores. Ela não se constrói por decreto, pelo contrário, *"esta perspectiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas 'escolas eficazes', estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas"* (1996a, pág.186).

Enfim, a autonomia de escola passa pela capacidade da mesma se identificar e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve, que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve. Autonomia não significa independência, mas sim interdependência.

Torna-se, pois, importante, conceptualizar a escola com a dinâmica de interacção entre os diversos agentes e actores na perspectiva da sociologia da acção organizada. Assim, a concepção de autonomia de escola tem de ter em conta a diversidade, pois *"a transferência para as escolas não deve ser uniforme e decidida*

globalmente, mas deve ser adequada às diferentes situações existentes” (Barroso, 1996C, pág.19).

Em suma, a legislação Portuguesa não exclui, pelo contrário admite, a possibilidade das famílias se envolverem no sistema educativo através das Associações de Pais, embora essa participação pareça ocorrer mais como um espírito controlador e não tanto de uma colaboração autêntica (Pedro Silva, 2003).

5. A escola como comunidade educativa

O desenvolvimento da autonomia da escola implica uma atenção redobrada às diversas dimensões da escola, quer na sua organização interna e nas relações entre os diferentes níveis da Administração, quer no assumir pelo poder local das novas competências e, ainda, quer pela constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

É o Dec. Lei 115-A/98 de 4 de Maio, que consagra a construção da comunidade educativa como uma expressão da autonomia escolar, no sentido de que as escolas desempenhem melhor o serviço público de educação. Neste sentido, *"a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa"* (Preâmbulo do Dec. Lei 115-A/98).

A autonomia é, pois, o resultado do equilíbrio de forças numa escola entre os diversos detentores de influência. A autonomia da escola pressupõe a autonomia dos seus actores. Ela não se constrói por decreto, pelo contrário, *"esta perspectiva retira sentido à tentativa de encontrar, a partir das chamadas 'escolas eficazes', estruturas e modalidades de gestão que funcionem como padrão da autonomia para todas as escolas"* (Barroso, 1996a, pág.186).

Em suma, a autonomia de escola passa pela capacidade da mesma se identificar e, por isso mesmo, de se diferenciar daquilo que a envolve, que seja capaz de se relacionar e interagir com o meio que a envolve. Autonomia não significa independência, mas sim interdependência.

Torna-se, pois, importante, conceptualizar a escola com a dinâmica de interacção entre os diversos agentes e actores na

perspectiva da sociologia da acção organizada. Uma dinâmica marcada por tensões diversas, mas também pela possibilidade de se estabelecerem sinergias várias que nos conduzem a discutir como é que se transita, ou se estamos dispostos a transitar, da reivindicação da autonomia para a afirmação das escolas como comunidades educativas locais.

Segundo M. Agundez (1982), uma comunidade pode ser descrita em função do seguinte conjunto de propriedades:

a) Conjunto de pessoas

Qualquer grupo tem esta característica, mas o que distingue verdadeiramente a comunidade é o facto de as pessoas serem acolhidas e respeitadas não pelo papel que desempenham (aluno, professor, pai, ou outros,), mas pelo valor próprio, como seres únicos e insubstituíveis;

b) Uma rede de relações

Qualquer grupo possui esta característica. Mas, numa comunidade as relações são "face-a-face", de "pessoa a pessoa" e não de "personagem a personagem".

Desta forma, neste tipo de relações, a pessoa está comprometida como um todo, ou seja, colabora-se abertamente, sentem-se e transmitem-se simpatias ou antipatias profundas, gosta-se ou detesta-se. Trata-se de uma relação franca, transparente, em que o sentimento, a espontaneidade e a afectividade predominam;

c) Um clima, um ambiente

Um clima que a nível pessoal, institucional e funcional se traduz em "saber", que produz "simpatia" e "amizade"; em "adesões" e "identificações" que

produzem "solidariedade" entre todos, porque têm algo em comum; em "co-responsabilização", "colaboração", "compromisso";

d) Um interesse/objectivo

Este aspecto comunitário distingue-se do de outras estruturas sociais porque é definido a partir da visão de conjunto, é compartilhado, é desejado em si mesmo; desta forma, produz um comportamento natural espontâneo, que não decorre de imposições e de comunicados. Ao contrário, em qualquer outra organização, o interesse é particularizado, estruturando-se regras que se impõem ou aceitam condicionalmente;

e) Uma tarefa compartilhada

Os objectivos e as actividades exigem a participação de todos, pois há sempre muita tarefa a realizar em comum na definição de objectivos intermédios. Apesar de ser uma condição necessário, a participação não é uma condição suficiente.

Contudo, M. Agundez (1982) faz duas advertências:

1ª – A comunidade é um bem em si mesmo, é um fim e não um meio;

2ª – Na realidade, a comunidade é uma utopia com duas verdades: marca uma direcção e gera um dinamismo. Desta forma, a comunidade é algo a fazer-se, sempre a construir-se.

Para Costa (1996), comunidades *"são colecções de indivíduos que estão ligados por uma vontade natural e que estão unidos a um*

conjunto de ideias e ideais partilhados" (pág.67). E, ainda para este autor, a relação que se estabelece entre pessoas tem potencialidades importantes:

"Esta ligação e união é suficientemente forte para os transformar (os indivíduos) de uma colecção de eus em um nós colectivo. Como um nós, os membros são uma parte de uma malha de relações significantes fortemente tecida. Este nós, partilha geralmente um lugar comum e, com o passar do tempo, transforma-se em sentimentos e tradições comuns e partilhados que são o seu sustentáculo" (pág.67).

Para António de Sousa Fernandes (1991), quando se fala de comunidade *"faz-se referência a um grupo em pequena escala, caracterizado por relações de cara a cara, composto por elementos que têm um sentimento forte de pertencerem ao grupo e acatam as suas tradições"*. Ligado a estas características, está subjacente um conjunto de valores, objectivos e interesses comuns (pág.234). Para Sousa Fernandes, "comunidade" diferencia-se de "sociedade" por esta ser uma colectividade mais vasta, impessoal, urbana, individualista, industrial, e a *associação* ser um grupo artificial orientado apenas para certos interesses comuns (por exemplo uma sociedade comercial), (pág.234).

Por fim, interpretemos o significado etimológico da palavra *comunidade* para a civilização cristã. Nas primeiras comunidades cristãs, *comungavam-se* os mesmos ideais, partilhava-se a *palavra*, o *pão*, os *bens* e *"todos (...) viviam unidos e possuíam tudo em comum (...) como se tivessem uma alma só"* (Act. 2, págs.44/46, cit. Herculano Alves, 1998, pág.1780). Este autor, biblista e teólogo, afirma que as primeiras componentes da vida destas *comunidades* são o *ensino* (dos apóstolos) e a *união fraterna*. O espaço dessa

realização comunitária é o *culto*, na igreja, do qual fazem parte a *fracção do pão* (Eucaristia) e as *orações* (pág.1780).

Se quisermos transportar esta noção para as nossas escolas-comunidade temos: a aula é o *culto*, a escola, a *igreja*; nela, o professor (*apóstolo*) ensina, com o seu testemunho e saber, o aluno, qual catecúmeno a aprender os conteúdos programáticos (*orações*) de um programa de vida (*Bíblia*); ao mesmo tempo, é promovida a união entre todos, assim como a partilha (*fracção de pão*) dos saberes, dos sentimentos, dos valores, de forma a ajudar os discípulos a crescer em estatura, graça e sabedoria, ou seja, a desenvolverem uma educação integral.

Desta forma, o conceito de escola tem-se alterado muito nos últimos anos. Ainda recentemente a escola era considerada como um local fechado em si mesmo, sem contacto com o mundo. A comunidade estava completamente afastada da vida interna da escola e esta, por sua vez, não tinha interesse ou necessidade de relação ou interacção com a comunidade envolvente. Esta escola mal aceitava a confrontação com o que acontecia fora dela. Assim, encerramento e separação constituem-se como alguns dos princípios gerais que desta escola emergiam. A escola era uma organização burocrática que cumpria as normas da Administração Central, constituindo-se num modelo de organização burocrático no qual se educava para avaliar, relacionar, e, principalmente, classificar. Era uma escola pouco vivenciada, apenas frequentada.

Este conceito de escola tradicional, fechada, limitada aos espaços lectivos, que visavam a formação e reprodução de elites, contrasta com o conceito muito mais abrangente de comunidade educativa, que defendemos, constituída por alunos, professores, pais e/ou encarregados de educação, funcionários, representantes dos interesses associativos e comunitários.

As alterações da sociedade e a emergência das Ciências da Educação, produziram uma nova forma de encarar o acto educativo,

e a escola passou a ter uma nova função e novos papéis na educação dos jovens. Agora a escolarização implica uma educação plena, global e interdisciplinar. A função principal da escola é formar cidadãos com vista a um perfil, nas dimensões pessoal, social, cultural. Procura uma educação para a cidadania, para o saber fazer, saber estar, e, principalmente, para o saber ser. Procura-se o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo como finalidade primordial da escola.

Por conseguinte, trata-se de uma proposta de maior valorização física, intelectual e psíquica do Homem, como elemento central e essencial da sociedade. Procura-se que ele seja o autor do seu próprio projecto e percurso, numa comunidade de valores idênticos, onde todos possam “crescer”.

Surge, portanto, a escola num contexto de comunidade educativa, com uma nova dimensão organizacional.

A escola como comunidade educativa *“oscila, na sua origem, entre as relações humanas e a democracia, pretendendo-se apresentar-se, actualmente, como uma síntese das duas”* (Cotovio, 2004, pág.323). Esta definição humanista de escola baseia-se na “teoria das relações humanas” de Elton Mayo, como uma reacção à “abordagem clássica da teoria da administração” de Taylor e Fayol.

Também, para Dewey, citado (Costa, 1996, pág.63) a escola é vista como uma “comunidade de vida”, desenvolvendo um modelo democrático de funcionamento, que valoriza a participação conjunta de educandos e educadores. Desta forma Dewey apresenta-nos uma concepção de educação como uma experiência democrática e uma “escola para a cidadania”.

Ainda para Sarmento & Ferreira (1999a),

“A ideia de ‘comunidade educativa’ é filha da crise do modo de funcionamento e controlo dos sistemas educativos, e, mais especificamente, do modelo organizacional de escola que o Iluminismo veio a

conceber e construir, enquanto modelo público, no fim do século XVIII, (...) permanecendo quase intacto até aos nossos dias” (pág.94).

O conceito de “comunidade educativa” tem-se vulgarizado, não existindo uma definição precisa e única. Apesar de tudo, optamos por anotar alguns autores que definem este modelo organizacional de escola.

Para Lorenzo Delgado (1985), citado por Costa (1996):

“Falar de comunidade educativa é conceber a escola como lugar de encontro de professores pais e alunos com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo” (pág.66).

Por sua vez, Muñoz e Ramon (1989) citado por Costa (1996), apresenta três princípios inerentes à pessoa humana, específicos da escola como comunidade educativa – a singularidade, a autonomia e a abertura – que, por sua vez, se expressam num conjunto de princípios metodológicos de organização da escola, nomeadamente: organização participada; participação da família e da comunidade; definição e classificação de objectivos; instrumentos técnicos ao serviço da educação; prioridade à actividade do aluno sobre a do professor; agrupamento flexível de alunos; actuação de equipas docentes; planificação das actividades de orientação; diagnóstico e prognóstico escolar; avaliação contínua; autoavaliação por parte dos alunos (Martinez, 1974, citado por Costa, 1996, pág.65).

Costa (1996) citando Juan Moreno (1978), aproximando as concepções de educação personalizada e da escola-comunidade

educativa, realça as vantagens da escola como comunidade educativa democrática:

"...reconhecimento da dignidade e igualdade da pessoa humana como pontos de partida condicionantes de toda a acção; aceitação de um projecto educativo comum polarizador de esforços pessoais de todos os elementos da comunidade; participação dedicada dos quatro co-gestores da escola (professores, alunos, pais e sociedade) na elaboração e realização do projecto educativo comum; desenvolvimento e manutenção de um clima de relações humanas afectivas através da participação efectiva na tomada de decisões, da responsabilização e da consecução de uma verdadeira e autêntica comunicação organizacional (Costa, 1996, págs. 65/66).

Para José Fernandes (1999), a escola comunidade é *"uma espécie de apartamento com três assoalhadas em construção contínua"* (págs. 27/48): uma comunidade de *aprendizagem* (porque todos investigam), comunidade de *liderança* (porque aprendem a liderar juntos) e comunidade de *cidadania* (porque o aluno se transforma em cidadão "inteligente", "pensante", "cooperativo", "profissional" (págs. 27/48). Assim, para este autor, a escola-comunidade dá articulação e significado aos currículos, adopta metodologias activas e construtivistas, privilegia metodologias cooperativas, ensina a pensar, é educativa a tempo inteiro e, finalmente, é preventiva (págs.51/56).

Segundo Ferdinand Tönnies citado por Fernandes (1999), existem três formas de comunidade: de família, de lugar e de ideias. E a escola integra estas três dimensões evoluindo progressivamente

para uma "Comunidade de memória". E a memória de uma comunidade torna-se cultura, "cultura de comunidade" (pág.18).

Já para M. Jacinto Sarmento & F. Ilídio Ferreira (1999a), "Comunidade Educativa" é:

"uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interacções assente na partilha de valores e objectivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjectiva" (pág.91).

Trata-se de uma leitura que se encontra na transição entre as perspectivas entusiasmantes que temos vindo a citar, e, as perspectivas cautelosas que tendem a promover um olhar mais crítico e exigente acerca do conceito de comunidade educativa.

Para Licínio C. Lima e Almerindo J. Afonso (2002, pág.32), a

«"comunidade educativa" é uma construção teórica e normativa, um ideal de democratização e de participação emancipatória ou, pelo contrário, uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional».

Não se recusa a comunidade educativa como expressão da escola democrática⁴¹, apenas se reconhece que as definições coexistem com as indefinições.

Para Sarmento & Ferreira (1999a), referindo-se a Ian Martin (1987) *«"comunidade educativa" é uma expressão ambígua quando não mesmo ambivalente, tendendo a degenerar numa fórmula*

⁴¹ Licínio Lima (1992) define escola democrática da seguinte maneira: "A escola democrática configura-se como uma escola única, rejeita todas as formas de segregação social (sexo, raça, religião, etc.) e todos os privilégios de raça, de nascimento, de cultura, etc., admite e favorece a diversidade; condena a alienação e promove a solidariedade; procura institucionalizar novas formas de organização da escola, democratizar as suas estruturas de poder e órgãos de governo" (pág.141).

universalizante de realidades bem distintas» (p.96). Por esta razão estes autores preferem utilizar a expressão no plural, ou seja, “comunidades educativas”, distinguindo-se pelo tipo de interacção que se estabelece entre os seus membros:

“A pluralização do conceito de comunidades educativas decorre, portanto, da ideia de interacção como núcleo a partir do qual se podem definir relações do tipo comunitário. É exactamente a consideração das comunidades educativas pelo tipo de relações e interacções que se estabelecem entre os membros, definidoras de uma consciência de “nós” em contextos educativos, que permite pluralizar as formas e delinear contornos da sua realização” (Sarmento & Ferreira, 1999b, pág.139).

Ainda na esteira de M. Jacinto Sarmento & Ferreira (1999a), as comunidades educativas podem ser auto-centradas ou alargadas. As comunidades auto-centradas caracterizam-se por definirem fronteiras relativamente rígidas e estáveis, orientando-se pela construção no seu interior de interacções satisfatórias para os seus membros em função do elemento potenciador dessas interacções, do seu fundamento constitutivo ou das finalidades que a si próprio se atribuem. As comunidades educativas alargadas *“procuram esbater as fronteiras, visando o alagamento dos princípios constitutivos da comunidade ao seu contexto, onde aliás de fundamentam”* (pág.104).

É neste espaço, marcado pela utilização polissémica do termo, que a comunidade educativa pode ser analisada sob a perspectiva neoliberal. Assim, escrevem Sarmento & Ferreira (1999b):

“Politicamente, o conceito é ambivalente, permitindo uma interpretação neo-liberal, que prescreve

as comunidades educativas enquanto expediente retórico relegitimador da educação escolar em crise, através do apelo à participação dos actores sociais, ao mesmo tempo que são favorecidas formas mais subtis e complexas de controlo social, ou, ao invés, dando origem à concepção contra-hegemónica das comunidades educativas enquanto espaço de realização de um ideal de autonomia e de construção da democracia participativa. A ambiguidade semântica e a ambivalência política podem ser considerados não propriamente como uma fragilidade do conceito, mas como uma marca, por um lado, da pluralização teórica e paradigmática que hoje caracteriza as ciências sociais e que afecta os constructos, e, por outro lado, como a resultante da complexidade dos processos políticos modernos, onde a retórica e a fluidez dos argumentos tendem a tornar os conceitos, se não indistintos, pelo menos permeáveis às diferentes perspectivas e ideologias" (pág.154).

Nesta vertente, Carlos Estêvão (1998a), baseando-se em J. Totschild-Whitt (1979), fala-nos de "organizações democráticas-colectivistas", geralmente de cunho cooperativo, onde existe uma propensão para o consenso pela negociação, uma divisão mínima do trabalho e a estratificação igualitária de acordo com o ideal da comunidade, uma valorização das virtudes da solidariedade, da intimidade e de outras de carácter normativo e possuindo um número mínimo de regras formalizadas (pág.193). Ainda Carlos Estêvão (1998a), agora reportando-se a T. Bush (1995), apresenta um outro modelo comunitário – o modelo "colegial" – caracterizado "como possuindo uma forte orientação normativa baseada no acordo e pressupondo que todos os membros concordam com os objectivos organizacionais em virtude de comungarem dos mesmos valores e de

participarem na definição desses mesmos objectivos" (pág.193). A estrutura organizacional definir-se-ia como objectiva mas não hierárquica, dando-se pouca importância às estruturas e a outros aspectos formais. O estilo de liderança seria influenciado pela natureza colegial dos processos de tomada de decisão, apresentando-se o líder como *"um entre iguais"* (pág.193).

Nesta conformidade, as instituições escolares têm de converter-se em espaços educativos que promovam a cultura na comunidade em que estão inseridos, ser os centros de aprendizagem do bairro ou da aldeia, nos quais participem todos, sejam jovens ou adultos, em actividades de educação e dinamização cultural.

Como assinala Martin Carnoy (2001, pág.181) citado por Jurjo Torres Santomé (2003):

"As instituições educativas locais – desde as escolas primárias e secundárias até às faculdades e universidades locais – são os lugares lógicos em torno dos quais o Estado pode construir redes de aprendizagem abertas todos os dias, todo o ano e para todas as idades às quais podem ligar-se as famílias, trabalhem os pais por conta alheia ou por conta própria" (pág.53).

Actualmente, as escolas começam a assumir outras funções, para além da educação formal, o que significa que a escola se sente compelida a estabelecer outras relações com a comunidade envolvente, podendo iniciar-se, assim, um outro processo de construção de sinergias e de partilha de projectos comuns.

A cultura de comunidade foi promovida por pessoas com grande sentido de solidariedade, que sonhavam com projectos de sociedade, realizáveis em coordenação e cooperação com os demais vizinhos. Nestes momentos, o pensamento neoliberal está a esforçar-se por romper com aqueles ideais de transformação, tentando "remar

contra a maré” e tentando mostrar que aquele ideal de sociedade já não é possível de concretizar. A esquerda política desalentou-se com a derrocada do modelo comunista, enquanto a direita mais conservadora, pela mão dos movimentos religiosos mais fundamentalistas, está a conseguir dotar de algum projecto comunitário, colectivos que não tinham outra saída que não fosse a resignação.

De qualquer forma, a direita tem empurrado camadas da população a procurar respostas de esquerda para os seus problemas, como é o caso, do “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (MST) no Brasil, os grupos anti-globalização, ecologistas, feministas, etc. que se vão tornando cada vez mais visíveis. Talvez se possa dizer que começa a ocorrer uma transformação do sentido de comunidade, com modalidades de associação diferentes das mais tradicionais (partidos políticos e sindicatos), que são socialmente mais eficazes, que facilitam uma maior coesão social, menos burocratizadas e profissionalizadas.

Apesar dos muitos significados do conceito de comunidade educativa, acreditamos, com Boaventura Sousa Santos (1994), nas potencialidades do modelo comunitário na construção de novos espaços vivenciais, com mais qualidade de vida pessoal e colectiva, num contexto de autonomia e descentralização (págs. 226/227).

Em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, fala de uma escola inserida no meio comunitário e aberta à participação das populações, *“em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”* (art. 3º). É assim que se promove a imagem de uma escola como comunidade educativa e o léxico educacional começa a integrar conceitos como “descentralização”, “participação”, “gestão”, “autonomia”, etc.

Mais tarde, o D.L. nº 115/A/98, de 4 de Maio, implementa a nova organização escolar, considerada mais democrática, mais aberta e com mais "autonomia".

Trata-se de um movimento de reconceptualização relativo às relações a estabelecer entre a Escola e a Comunidade envolvente que, como refere Canário (1992), as relações interactivas entre a escola e a comunidade resultam da crítica à gestão centralizada e a emergência de uma nova forma de encarar as escolas como organizações que desempenham um papel de mediação entre macro-sistema e as práticas pedagógicas; também resulta de reconhecer que as escolas têm uma entidade própria e com alguma autonomia; e, por fim, decorre da crítica às perspectivas sociológicas deterministas que procuram explicar os fenómenos que ocorrem nas escolas por meio de variáveis macro-sociais.

Ainda se pode usar outras imagens organizacionais da escola, como por exemplo, a comunidade educativa como burocracia, e, a comunidade educativa como "arena" política. A este respeito, Carlos Estêvão (1998a), escreve:

"A proposta de 'comunidade educativa' (...) parece incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e alguma aleatoriedade da construção da ordem interna das organizações educativas. Mesmo o recurso teórico a uma fundamentação de cariz mais intersubjectivo dos processos de construção da comunidade educativa não tem conseguido inverter uma certa descoloração política deste modelo pela menor atenção à dimensão do poder e do conflito da realidade social das organizações educativas em favor da dimensão sobretudo moral da cooperação e do consenso. Também a menor relevância (activa) social e política das próprias organizações e a actual objectivação dos seus membros como 'recursos

humanos' podem acentuar a referida neutralização política deste modelo comunitário ocultando, por exemplo, a possibilidade de se originarem outras dominações em nome do 'equilíbrio natural' das organizações" (pág.196).

Desta forma, a escola comunidade-educativa não está isenta de possíveis confrontos políticos, e é neste âmbito que a problemática da participação do movimento associativo de pais e encarregados de educação na construção e afirmação de uma escola pública e democrática adquire pertinência e visibilidade públicas. Uma problemática que será objecto de abordagem no próximo capítulo (parte dois), tendo em conta que se torna necessário que os habituais lugares comuns sobre essa participação, ou a visão ingénua sobre a mesma, necessitam de ser problematizados e objecto de uma reflexão cuidada.

Neste capítulo, e em resumo, abordámos as políticas educativas adoptadas pela escola pública portuguesa nas últimas décadas, na sua caminhada e contributo para a democratização da sociedade, tendo em conta as características históricas e centralistas da política educativa e das múltiplas hesitações reformistas por que passou, e que justificam o atraso estrutural da educação e do desenvolvimento do país em comparação com outros países europeus. Também analisamos as dificuldades e a derrocada do Estado-Providência em Portugal, e as perspectivas distintas marcadas por equívocos, ambiguidades e contradições que modelaram as novas formas de regulação que foram sendo importadas e adaptadas à realidade portuguesa, nomeadamente aquelas que apostaram na introdução, em Portugal, de políticas neoliberais e neoconservadoras. Ainda estudamos as formas de participação e envolvimento que a autonomia da escola foi atribuindo ao movimento associativo de pais

e encarregados de educação, como reconhecimento das crescentes reivindicações deste movimento para a construção de escola pública comunitária e democrática.

É a partir das preocupações expressas que se encontra o lastro para abordar a problemática da relação Escola-Famílias, e, neste âmbito, os modos como o movimento associativo que representa as segundas se situa como elemento naquela relação. Pretende-se, por esta via, configurar o campo do debate que justifica esta tese, em função do qual se pretende discutir se aquele movimento associativo contribui, ou pode contribuir, para a afirmação de uma Escola Pública e democrática, e, quais os obstáculos, as tensões ou as dificuldades que impedem, eventualmente, esse contributo, abrindo-se, assim, as portas para que tal movimento possa assumir um outro papel neste âmbito.

Parte II

Movimento Associativo de Pais e Encarregados de Educação: da participação/envolvimento na construção da escola pública

Capítulo I

As escolas e as famílias: evolução das relações

Introdução

Falar da educação da criança obriga-nos a recordar o ditado africano que diz, que para educar uma criança é preciso toda uma aldeia. Serve isto para recordar que a educação de alguém necessita de ser entendida em função de uma perspectiva de natureza sistémica, o que significa que é necessário reconhecer, nesse âmbito, o papel e contributo de vários agentes: professores, funcionários, comunidade e família. Ora é precisamente sobre esse último agente educativo que nos vamos debruçar nesta parte do trabalho, o que se justifica devido à problemática que o mesmo aborda.

1. Família ou famílias? Uma visão sistémica.

Os estudos sobre a família, importa recordar, têm sido, nos últimos anos, objecto do maior interesse e atenção, o que expressa, acima de tudo, quer a pluralidade de concepções acerca da própria noção de família e das suas funções, como estrutura social básica, quer o conjunto de tensões acerca do carácter ético e moral que, sustentadas em visões distintas do mundo, contribui para a proliferação dos mais diversos tipos de contributos e de reflexões neste campo.

É tendo em conta este facto e as próprias finalidades deste trabalho que importa, então, mais do que tentar encontrar uma definição consensual de família, entender que esta cumpre algumas funções básicas, nomeadamente aquela que diz respeito à sua acção como espaço de socialização primária. Um espaço de socialização decisivo, já que contribui, de forma inequívoca, para que cada criança contacte com as primeiras referências que, no mundo, lhe irão permitir atribuir um sentido à realidade, possibilitando-lhe viver, sentir, pensar, comunicar e optar.

É nesse espaço que os indivíduos começam por construir competências várias que lhes permitam assumir-se, progressivamente, como responsáveis pela sua existência e pelo seu desenvolvimento.

Os valores, os hábitos relacionais e os padrões de comportamento adquirem-se, num primeiro momento, nas famílias, ainda que, no mundo em que vivemos, tenhamos de considerar a importância de outros tipos de influência educativa que decorrem da vida no seio de uma comunidade. Uma influência que não desresponsabiliza as famílias de continuarem a assumir o seu papel como instâncias de socialização, nem as pode ignorar como espaços educativos incontornáveis.

Foi após a conclusão da 2ª Guerra Mundial que assistimos a transformações mais ou menos céleres e profundas no conceito de família.

A família nuclear era, então, definida como um grupo de pessoas ligadas por laços legais ou de sangue e que partilhavam a mesma casa. Hoje em dia, porém, o conceito de família transformou-se e passa a englobar diversas situações de grupos de pessoas unidas por laços de matrimónio, de sangue, de partilha de residência ou até por laços legais de adopção. Na verdade, para além das diversas situações de famílias monoparentais, encontram-se, ainda, as famílias de transição, as famílias de acolhimento e outras variações do moderno conceito de família.

Dada as suas múltiplas formas, composições e estruturas, e ainda pelas suas condições de vida, seus valores e modos de funcionamento, talvez se deva falar antes de famílias em vez de família.

Apesar de todas as mudanças na estrutura dos sistemas familiares, Gameiro (1993), propõe que a família seja considerada como:

"um conjunto de elementos emocionalmente ligados, compreendendo pelo menos três gerações, mas não só: de certo modo, consideramos que «fazem parte da família» elementos não ligados por traços biológicos, mas que são significativos no contexto relacional do indivíduo... Assim falaremos de família nuclear tradicional (pais e filhos), da família extensa (família alargada com várias gerações) e de elementos significativos (amigos, professores, vizinhos, etc.)" (pág.9).

A família, neste sentido, é considerada como um sistema, como um conjunto de elementos ligados por um conjunto de

relações, que estão em permanente comunicação e relação com o exterior e que, tal como cada um dos seus elementos individuais, sofre um processo de desenvolvimento através de um conjunto demarcado de fases que constituem aquilo a que se pode chamar o seu ciclo vital.

Para Gameiro (1993), a família é uma rede complexa de relações e emoções que terá de ser entendida como um sistema, no sentido que lhe atribui Gregoire Evéquoz (1988), o qual define o sistema como uma estrutura integrada e estável, equipada de dispositivos auto-reguladores e possuindo um grau de autonomia considerável.

Ora, a unidade familiar, entendendo-se como um sistema, não se reduz à soma dos seus elementos individuais. A família é um todo em que cada um dos seus membros interage com cada um dos outros e que, paradoxalmente, num constante e simultâneo mecanismo de mudança e auto-regulação para manter o equilíbrio (homeostasia), se altera e transforma continuamente no sentido do rompimento sucessivo dessa a unidade à procura de níveis cada vez maiores de organização e funcionamento. É este *"equilíbrio entre mudança e estabilidade (que) permite à família funcionar de forma adaptada através dos ciclos vitais de família e do indivíduo"* (kaslow e Celano, 1995, pág.346).

Numa permanente circularidade causal, em que, através de mecanismos de feedback positivo (facilitador de mudanças sucessivas para estados superiores de organização e funcionamento) e de feedback negativo (corrector dos desvios ao estado de equilíbrio actual e restabelecendo a homeostasia), qualquer acontecimento no ciclo de vida da família aparece simultaneamente como causa e efeito, como princípio e fim duma sequência causal de eventos, dando um novo significado ao sintoma e à disfunção psicológica, fazendo com que todo o comportamento interaccional tenha um significado específico na estrutura e funcionamento familiar.

Considerada a família como um sistema aberto e auto-regulável, cada um dos seus membros passa a ser considerado como um subsistema e, simultaneamente, como pertencendo a diferentes subsistemas em simultâneo.

A própria unidade familiar, na medida em que interage com a família alargada (diferentes níveis transgeracionais) e com o seu envolvimento (comunidade circundante e mundo exterior) é um subsistema que se separa de outros níveis sistémicos através de limites e fronteiras mais ou menos rígidas ou difusas.

É assim que há uma influência recíproca entre os elementos do sistema: os pais exercem uma influência sobre a criança, e esta transforma os pais pelas suas respostas. Do mesmo modo, cada subsistema (o casal, irmão, escola, etc.) actua sobre o desenvolvimento da criança que, por seu turno, modifica o conjunto das interacções familiares.

Acede-se, assim, a um primeiro momento de reflexão sobre a relação Escola-Famílias que visa enfatizar quer as responsabilidades de ambas no domínio da educação das crianças que habitam o mundo em que vivemos, quer as zonas de encontro e de desencontro que se estabelecem no seio dessa relação.

É que entre as tarefas educativas da família e da escola pode existir sobreposição, interpenetração e complementaridade, pois há objectos e objectivos comuns que se partilham, tendo como referência a criança.

Segundo Ana Paula Relvas (2000), os papéis da família e da escola são distintos no que respeita à socialização, na medida em que a afectividade sobressai a nível da educação familiar, ficando a escola com a responsabilidade das aprendizagens de cariz cultural. Enquanto as funções educativas da família são desempenhadas a partir de situações não muito sistematizadas em que a aprendizagem assume um carácter afectivo-emocional, e por isso se pode dizer que a

educação familiar se centra, sobretudo, na educação dos⁴² e pelos⁴³ afectos⁴⁴, as funções educativas da escola explicam-se em torno de se promover a apropriação de um dado património cultural.

Assim, e pese as diferenças entre ambos os contextos de vida citados, bem como as eventuais tensões que entre eles se estabelecem, importa compreender que, em primeiro lugar, eles constroem entre si uma relação que podendo ser tensa e contraditória é, também, inevitável, razão pela qual se entende que os pais devam participar, à sua medida, na vida escolar dos filhos. Trata-se de uma exigência que deriva, em primeiro lugar, das responsabilidades que estes deverão assumir como tutores primeiros das crianças, e, em segundo lugar, do facto de se compreender que o desenvolvimento de quem quer que seja depende do conjunto de experiências vivenciado pelo sujeito no âmbito do que Bronfenbrenner (1977, 1979, 1983) designa por ecossistema psico-social.

Mas será que estes ecossistemas não são heterogéneos? Será que as condições de vida permitem um desenvolvimento pleno de cada criança? Será que as relações de confiança, segurança, solidariedade existem em todos os membros das famílias, quando não têm condições dignas de alojamento, não têm emprego, não têm meios de sobrevivência e de apoio, ou quando a pobreza os exclui? Será que o padrão de vida nas sociedades contemporâneas não terá

⁴² Sublinhado nosso

⁴³ Sublinhado nosso

⁴⁴ O Centro de Investigação e Inovação em Sociopedagogia Familiar e Escolar da Universidade de Mons-Hainaut (C.E.R.I.S.) classificou estas necessidades, tendo em conta o domínio afectivo, o domínio cognitivo e o domínio social. Caso algum destes domínios não seja bem desenvolvido, as consequências para o desenvolvimento da criança serão nefastas.

As necessidades afectivas inscrevem-se na filiação, ou seja, na continuidade transgeracional. Há necessidade de ligação, de sermos aceites e reconhecidos pela comunidade em que nos inserimos.

No domínio cognitivo, o sucesso significa a possibilidade de agir sobre o meio. A criança deve ser estimulada, motivada para a experimentação e a ter iniciativa.

O domínio social deve conduzir à autonomia do sujeito, ou seja, as estruturas devem ser suficientemente flexíveis para despertarem o sentido de pertença ao grupo de origem e a respectiva identidade pessoal.

que ser considerado quanto ao modo como afecta, de forma diferenciada, a educação das crianças e dos jovens?



2. Os paradigmas familiares e as relações com a escola

O que se pode constatar, também, é que do mesmo modo que não se pode falar de família como uma realidade universal, importa compreender, igualmente, que não se pode falar de relação, mas de relações, entre a escola e as famílias.

Segundo Montandon (1994) as diferenças que se observam nas práticas educativas das famílias, estão ligadas não somente à posição dos pais na estrutura social, mas também à forma como a unidade familiar constrói a realidade social e, subsequentemente, ao modo como ocorre a transmissão intergeracional de regras, modelos comunicacionais, mitos, e rituais familiares.

O paradigma familiar, os tipos da estruturação e funcionamento das famílias têm um papel na educação das crianças e no estabelecimento dos laços comunicacionais com a escola e particularmente com os professores. Estes laços variam segundo o paradigma familiar, segundo o grau de aproximação ou de isomorfismo que existe entre o paradigma familiar e os objectivos da escola. Certas ligações podem reforçar ou ameaçar o paradigma familiar, o que pode ter consequências sobre as práticas educativas da família, sobre o desenvolvimento e o destino das crianças e sobre o dia-a-dia da família.

É através do paradigma familiar que se pode explicar, em larga medida, que o que a escola faz às famílias tem em conta:

- a) - A posição da família na estratificação social;
- b) - As regras explícitas ou implícitas de funcionamento do grupo familiar;
- c) - As experiências concretas da escola (sucesso, integração, relação com os outros).

A aceitação de que as famílias funcionam segundo um dado paradigma familiar não significa que estejamos perante um universo que se configura de forma linear.

Sabemos que as famílias pertencentes às classes privilegiadas não funcionam segundo um paradigma único, e que as suas crianças não têm, todas, o mesmo sucesso. Pelo contrário, todas as crianças das classes populares não estão votadas ao insucesso e não vivem em famílias tipicamente operárias.

Mesmo combinando paradigma familiar e classe social, isso não determina completamente a carreira escolar da criança. Cada um vive a sua vida segundo os seus modelos, com atitudes e estratégias próprias.

A criança depende muito da interacção e da história pessoal. Nenhuma experiência escolar é integralmente "programada" pela condição social de família ou do seu modo de funcionamento. Cada família deve adaptar-se ao imprevisto porque os acasos de escolarização modificam, pouco ou muito, a sua cultura e o seu modo de funcionamento.

Por isso, é preciso ter em atenção as relações particulares que a criança estabelece nos microssistemas escolar e familiar, que podem ocorrer em espaços físicos onde os participantes desempenhem papéis ou actividades específicas. Estes contextos permitem à criança a aprendizagem de tarefas desenvolvimentais de diversa natureza. Essas tarefas específicas fazem apelo a dimensões de relações (relações interpessoais), a dimensões de realização (actividades artísticas, académicas, desportivas...), e ainda a dimensões de construção de identidade (seja por desempenho pessoal ou de algum colega, irmão, etc.).

Estudar a complexidade das relações que a criança estabelece com os seus contextos de vida, significa, por um lado, compreender os efeitos que variáveis estruturais e relacionais que definem e

caracterizam estes sistemas no funcionamento e desenvolvimento da criança, e, por outro lado, compreender os efeitos que variáveis individuais da criança têm no desenvolvimento dos sistemas familiares, a escola e suas relações, já que se assume que o indivíduo e o contexto se desenvolvem num jogo complexo de influências e interações recíprocas. (Bronfenbrenner, 1979).

Não há dúvida que a estrutura da família mudou nas últimas décadas e que daí decorrem problemas que terão influência no modelo da educação e na escola. Houve mudanças demográficas, houve mudanças na estrutura familiar, mudanças nos conceitos de educação e de escolarização.

Essas mudanças são visivelmente patentes a partir do momento em que a escolaridade obrigatória passou para nove anos, passando a ser mais universal e massificada. Com esta alteração, surgiram também novos problemas, novas necessidades, até porque surgiram novas famílias com modelos e estruturas muito diferentes daquelas que remontam à escola elitista de outros tempos.

Todavia, a escola de hoje é muito diferente da dos anos 60 ou 70, desde os objectivos, aos métodos e currículos, aos professores e aos alunos.

Ao crescimento do número de alunos correspondeu o Estado com o aumento da oferta da rede escolar pública e privada, permitindo duplicar as taxas de escolarização do ensino básico, secundário e ensino superior em apenas 20 anos. Se no ano de 1983/84 a população escolar que frequentava o ensino politécnico era de cerca de 17 mil estudantes, esse número subiu para cerca de 52 mil alunos em 1990/91, o que corresponde a um aumento de 300% em apenas 7 anos. No ensino universitário passa-se de 78.8 para 128.7 milhares de alunos, para o mesmo período (Ramiro Marques, 1993, pág.9).

As explicações para este aumento poderão ser encontradas na melhoria das condições gerais de vida das populações, resultantes do

desenvolvimento do país, no aumento das expectativas educacionais e no aumento da oferta pública e privada.

A partir da década de 70 assistimos à massificação da escola básica e secundária. A escola actual tem uma população estudantil muito heterogénea, com alunos oriundos de diversas classes sociais, que torna o ensino tão difícil quão enriquecedor, dado o mosaico de culturas e estádios culturais que se pode encontrar, suscitando aos professores e ao sistema novos problemas, novos desafios, novas respostas.

Na escola de hoje surgem alunos de classe média ao lado de filhos de famílias carentes; alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturais ao lado dos filhos das famílias mais tradicionais; alunos oriundos dos bairros de lata ou de zonas marginais ao lado de alunos das zonas residenciais ou de bairros luxuosos. Neste sentido deu-se um grande passo na dignificação do ser humano a partir da escola.

Também a leitura atenta das investigações da Ana Benavente (1990), de Don Davies (1989) e da Gabriela Portugal (1990, 1992), permite-nos comparar a estrutura da família dos anos 70 com a de hoje, assinalando as evoluções e alterações suficientemente significativas para justificar, também, algumas das dificuldades e dos desafios por que passam, hoje, as relações escola-famílias.

Também por isto, a escola de hoje tem de ser diferente. Tem de ser uma escola pluridimensional e pluricultural. Tem de ser uma escola que responda à diversidade social e cultural dos alunos, que desenvolva currículos adaptados a cada circunstância regional, étnica e intelectual. Tem de proporcionar e facilitar a adaptação de todos à escola, seja de que natureza social for. Tem de permitir o desenvolvimento máximo de todos, capacitando-os para a vida activa, para o exercício da cidadania e para a realização pessoal. Tem de ser uma escola que facilite a aproximação às famílias, aproveitando ao máximo a sua participação, e implicando curricular e pedagogicamente as famílias, para caminharem no sentido da

parceria total, tendo em vista o sucesso educativo dos jovens estudantes.

Também a escola tem de ser vista como um sistema que precisa de outros sistemas que constituem o ambiente da criança e do jovem, onde se inclui a família, o bairro, as instituições, a comunidade, os quais constituem uma rede de apoio ao desenvolvimento do aluno.

Ora, pelas transformações estruturais que a família sofreu, a escola tem de fabricar respostas capazes, criando novos espaços educativos.

Como diz Adler (1989), "A melhor escola para os mais aptos é a melhor escola para todos". Todos os alunos, independentemente da cor da pele, raça, classe, cultura, têm direito a uma escola de qualidade.

Eis-nos, assim, perante um objectivo que obriga a discutir se essa escola de qualidade, uma escola que tem que se afirmar como espaço público e democrático pode sê-lo sem a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação.

Como vimos, e defendemos, essa participação e envolvimento deriva, por um lado, do estatuto dos encarregados de educação, entendidos como principais responsáveis pela educação da criança, e, por outro lado, em função do contributo que podem oferecer para que aquele projecto se concretize.

Sabe-se que este é um propósito marcado por contrariedades, equívocos e ambiguidades diversas, daí que tenhamos decidido enfrentar a problemática das relações escola-famílias como a principal problemática deste capítulo.

Uma reflexão que terá em conta o que neste trabalho fomos afirmando relativamente ao modo como a lógica da regulação mercantil se apoia na participação dos pais para adquirir legitimidade e credibilidade públicas, ou relativamente à necessidade dos pais e

encarregados de educação serem entendidos, definitivamente, como parceiros na construção de uma Escola Pública e democrática.

Capítulo II:

O Movimento Associativo de Pais e Encarregados de Educação: Questões e Perspectivas

1. O movimento associativo de pais e encarregados de educação: questões prévias

Neste trabalho, a discussão em torno da relação escola-famílias far-se-á a partir da relação entre as escolas e o movimento associativo de pais. Trata-se de uma opção que deriva da importância política e social que terá que se atribuir à acção dos pais e encarregados de educação, associados em organizações, quando pretende estudar e discutir a problemática da afirmação de uma escola pública sujeita a uma matriz de natureza democrática.

Para além da abordagem ao associativismo como organização voluntária, das suas características intrínsecas e propriedades estruturais, iremos debruçarmo-nos sobre a emergência e afirmação do MAP, em Portugal, ao longo dos últimos vinte anos, num debate interpelativo das várias tendências e teses em confronto.

Por fim, iremos problematizar o fenómeno da participação parental nas escolas, a partir da análise da relação entre o MAP e o poder político, bem como entre as AP's e as escolas, de forma a analisar e a reflectir, posteriormente, sobre as dinâmicas internas desse movimento e destas associações, identificando as suas potencialidades e vulnerabilidades várias, do ponto de vista do seu contributo para a afirmação de escolas que se construam como espaços educativa e culturalmente democráticos.

2. O movimento associativo de pais e encarregados de educação como expressão de uma organização voluntária

Pese o facto do movimento associativo de pais e encarregados de educação poder ser considerado como um movimento de natureza voluntária, importa reconhecer que não deixa de partilhar um conjunto de propriedades que o definem como uma organização. Ou seja, esse movimento deverá ser concebido como:

"Um sistema vivo e simbólico, com uma cultura, inseparável da actividade organizadora dos seus membros, dependendo, inclusive, para a manutenção da sua viabilidade, da actividade comunicativa dos actores organizacionais" (Gomes, 1990, pág.163).

É assim que as organizações terão que ser entendidas como redes de acção colectiva animadas por significados e simbolismos atribuídos socialmente, imbuídas de um esforço para moldar o mundo e as vidas humanas. É por isso que, T. Greenfield (1989), citado por Sarmiento (1994, p.19⁴⁵), afirma que *"as organizações não existem (...) são invenções sociais"*, ou então, *"as organizações são definições da realidade social (...); mecanismos para transformar os nossos desejos em realidades sociais"* (Greenfield, 1980, pág.166).

Tentando sintetizar a multiplicidade de perspectivas através das quais se tenta definir organização, C. Warriner (1984, pág.39) destaca três dimensões a considerar:

⁴⁵ M. Sarmiento (1994) esclarece: *"O que existem são as pessoas associadas que, por um efeito de processamento de informação e de estabelecimento de protocolos de comunicação, fazem da sua interacção organizada num espaço e num tempo determinado, aquilo a que se costuma chamar as organizações"*

- A que focaliza as organizações como sistemas que realizam trabalho;
- A que vê as organizações como "sistemas primários" de relações sociais entre os actores sociais;
- A que se centra sobretudo nos grupos como sistemas de crenças, realçando as organizações como sistemas simbólicos, de conhecimento ou culturas.

Um investimento conceptual que poderá ser complementado pelo contributo de A. Sedano & M. Perez (1989, pág.93), os quais destacam como factores identitários de uma organização aqueles que se passam a enunciar:

- Composição da organização – indivíduos ou grupos interrelacionados;
- Orientação para objectivos e fins;
- Diferenciação de funções;
- Coordenação racional intencional;
- Continuidade através do tempo.

Sendo possível compreender-se, através desta abordagem breve de organização, que o movimento associativo de pais e encarregados de educação é mais que uma simples soma das partes, importa, agora, discutir a que organização nos referimos quando abordamos aquele movimento.

Parece-nos ser suficientemente consensual afirmar que tal movimento é, enquanto organização, uma das expressões mais genuínas de associativismo voluntário, um fenómeno que é de análise muito complexa e com fronteiras difusas.

Segundo a análise de Tocqueville (1972, págs.132/134), o associativismo aparece como garante da liberdade e dos princípios democráticos na medida em que contraria o despotismo da maioria. Este autor identifica três tipos de associações formalizadas e voluntariamente constituídas pelos indivíduos:

1. As associações de natureza política (distinguindo-se ainda entre partidos políticos e associações políticas);
2. As associações civis (apresentam duas subclasses: associações industriais e mercantis, por um lado, e morais e intelectuais, por outro);
3. As associações religiosas.

Eis-nos perante um fenómeno social, as associações, que expressam uma dinâmica própria das sociedades democráticas, já que o direito de associação surge como uma das primeiras e fundamentais reivindicações que se fazem sentir nestas mesmas sociedades, identificado como uma liberdade pública constitucional e transformado em objecto de distintos desenvolvimentos, conforme os contextos políticos de cada país.

Na Constituição da República Portuguesa de 1976, no seu art. 47, pode ler-se que:

"A liberdade de associação compreende o direito de constituir ou participar em associações e partidos políticos e de através deles concorrer democraticamente para a formação da vontade popular e a organização do poder político"

As associações aparecem, pois, polarizadas nas iniciativas da sociedade civil, constituindo-se como um dos seus modos de organização mais elementar.

Alguns investigadores tratam analiticamente as associações voluntárias como estruturas sociais integradas, ou integráveis, nas organizações de natureza não lucrativa. Dão como relevante a pessoa ingressar de forma voluntária na associação e não por atribuição, como no caso de se nascer cidadão de um país.

O facto de as pessoas “partilharem interesse comuns” é um critério que se pode utilizar para considerar um terceiro tipo de organização – as associações voluntárias.

Também as associações recreativas/clubes são organizações voluntárias pelo factor da adesão e pertença a estas organizações serem voluntárias e, ainda, pelo facto dos seus objectivos se limitarem àqueles que os seus membros definem como essenciais ao contacto recíproco que o trabalho associativo exige e estimula, ainda que, no que respeita à divisão do trabalho, Renate Mayntz (1987, pág.115) salienta que o facto de:

“O êxito das associações de interesses, por exemplo, depende muito menos de uma cooperação de todos os seus membros baseada numa divisão do trabalho, que de uma actuação de uns poucos dirigentes que utilizam com habilidade e iniciativa toda a oportunidade para influir a favor da associação sobre todas as instâncias que façam falta”.

Em suma, pode afirmar-se, de um modo geral, que as exigências e os pressupostos que poderiam conduzir a uma grande formalização intensiva se encontram ausentes da maioria das associações voluntárias, o que está na origem de uma difusa distribuição do poder no seio destas organizações.

Segundo L. Lima (1986, pág.27), que entende as associações como:

“agrupamentos constituídos por números variados de indivíduos, com objectivos determinados e com formas de organização mais ou menos elaboradas. São produto das vontades individuais e colectivas, e manifestações da liberdade de associação cívica, cultural, educativa, etc.”,

e o voluntarismo e a participação, bem como as formas de organização simples e flexíveis que permitem caracterizar as associações voluntárias.

Associações estas, onde a coordenação é, sobretudo, realizada pela supervisão directa, consistindo a estrutura em pouco mais do que uma pessoa a comandar, no vértice estratégico, e um centro operacional orgânico. A tomada de decisão aparece como flexível pois a centralização do poder permite uma resposta que tendendo a ser rápida, é, a maior parte das vezes, intuitiva e não analítica.

J. Nunes e al (1994) abordando os motivos que levam à criação de associações voluntárias, nomeadamente a realização pessoal e a busca de qualidade de vida, refere alguns factores que estão na origem da adesão voluntária a estas organizações:

“Um grande número, senão a maior parte, das associações que actuam na sociedade civil constituindo-se em torno de questões que dizem respeito à existência social fora da esfera laboral, sendo centrais nos seus programas os campos de lazer, dos consumos, da solidariedade e entreaajuda, em suma a problemática da qualidade de vida. Nesta óptica, a melhoria material e a qualidade de vida fora do trabalho é estabelecida como condição fundamental para a realização e satisfação individual. Poder-se-ia mesmo admitir que, em certa medida, algum hedonismo motiva os aderentes de muitas destas organizações, no sentido em que esses

contextos de sociabilidade procuram concretizar um modo ou arte de viver no qual a vida quotidiana se converte na principal matéria-prima" (pág.245).

Em suma, podemos afirmar que os movimentos associativos de pais e encarregados de educação poderão ser entendidos como organizações que se definem enquanto associações, visto que apresentam as seguintes características (Gurvitch, 1979):

- A colegialidade e o cariz não lucrativo ou remunerado do agrupamento;
- A realização em comum de um objectivo colectivo;
- A natureza de agrupamento voluntário, contratualizado e duradouro;
- O espírito de missão, o compromisso e o consentimento;
- O facto de serem movimentos fluidos e sem fronteiras em contraste com a organização;
- Terem membros auto-contidos.

Contudo, não se pode negar que as associações não produzam, nalguns casos, se quiserem sobreviver, formas de organização mais ou menos elaboradas, mais ou menos formais, de acordo com os contextos, ou mesmo, no limite, que ao crescer se transformem em organizações que denotem alguma complexidade.

Nesta conformidade, J. Fernandes (2003, pág.93) propõe a seguinte definição de "associação voluntária":

"Agrupamento voluntário e duradouro de várias pessoas que perseguem determinados fins, sem intuítos lucrativos, com formas de organização mais ou menos manifestas"

Em conclusão, o movimento associativo de pais e encarregados de educação assume, enquanto associação, um conjunto de características que importa reconhecer para entender o seu impacto político e social nas sociedades contemporâneas, nomeadamente, na sociedade portuguesa. É este movimento que importa compreender, a partir das propriedades estruturais que o caracterizam, das finalidades que perseguem e das vicissitudes várias que o afectam. Trabalho este que, nesta tese, se desenvolverá em torno da reflexão sobre a sua emergência e afirmação e do aprofundamento da participação parental na sua relação com a Escola Pública.

3. Emergência e afirmação do Movimento Associativo de Pais

Do ponto de vista histórico, o aparecimento de legislação de apoio e desenvolvimento à participação parental nos órgãos de gestão das escolas, no período posterior ao fim da II Guerra Mundial, surge em países como os Estados Unidos, na Alemanha, no Reino Unido, ou a França.

Segundo Beattie (1985) este movimento que impulsiona a participação parental surge como um subproduto de um movimento mais alargado de participação dos trabalhadores em geral nas empresas, nas universidades e na coisa pública, constituindo uma resposta à crise de legitimação do Estado que naquele tempo atinge aqueles países.

Em Portugal, o Movimento Associativo de Pais (MAP) é um acontecimento recente que terá que ser ligado a um contexto, quer ideológico, quer sociopolítico, subjacente às alterações provocadas pela revolução do 25 de Abril de 1974.

De acordo com Pedro Silva (1999), a participação parental em Portugal constituiria, assim, o resultado histórico de processos sociais que se prendem com aspectos de ordem:

" - «universal»: comuns a crises de legitimação do Estado que podem ocorrer ocasionalmente em qualquer tipo de sociedade – central, semiperiférico ou periférico;

- «particular»: comuns às crises de legitimação endémicas, próprias dos Estados semiperiféricos;

- «singular»: específicos da formação social portuguesa, como os que decorrem da sua história recente (ditadura/democracia; papel da Igreja católica, 25 de Abril, PREC, etc.)", (Silva, 1999, pág.87).

Para N. Afonso trata-se de uma participação que, em termos globais, se pode caracterizar do seguinte modo:

"Até aos anos 60, as relações entre as escolas e as famílias decorrem de um acordo com um conjunto de pressupostos, mais ou menos implícitos, segundo os quais competiam aos profissionais as decisões sobre o processo de ensino propriamente dito, e sobre a organização e políticas internas da escola, enquanto as famílias eram responsáveis pelo envio das crianças e jovens devidamente preparados para as actividades escolares. No entanto, a partir dessa altura, geraram-se tendências de natureza participativa, com o objectivo de dinamizar o envolvimento dos pais na vida das escolas, em ligação com movimentos associativos mais amplos como foram o da participação dos trabalhadores na administração das empresas, assim como os movimentos de associações de consumidores e de defesa do meio ambiente" (Afonso, 2005, pág.105).

Fazendo com Pedro Silva (1999) um retrato diacrónico da emergência e desenvolvimento da participação parental no pós-25 de Abril de 1974, nele encontraremos três etapas marcantes:

(i) Uma primeira etapa que corresponde ao denominado PREC (Processo Revolucionário Em Curso) entre 1974 e 1975;

(ii) uma segunda etapa que ocorre entre 1976 e 1985 que pode ser identificada como o período dito de normalização que culmina na aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) em 1986; e

(iii) o período que se inicia a partir da referida aprovação daquele documento jurídico de ordenamento do sistema educativo português.

O período de 1974/75 foi um período marcado por uma intensa actividade de participação política de todos os estratos sociais, em todos os sectores da vida pública portuguesa. A escola, neste período, não fugiu a esta regra. Tratou-se de um período caracterizado pela afirmação do desejo revolucionário de se construir uma democracia de tipo participativo que, pese as suas contradições e equívocos vários, constituiu um movimento político único do ponto de vista da participação activa dos portugueses nos mais diversos e diferentes níveis dos seus quotidianos.

Paradoxalmente, e contrastando com o movimento popular e as experiências de democracia directa que fervilham por toda a parte, não é neste período que se assiste à emergência e afirmação do Movimento Associativo de Pais. Apesar de alguma legislação normativa, verifica-se a inexistência de legislação que consagre a participação parental em órgãos de gestão das escolas, tudo não passando de meras intenções numa actividade sem tradição. Por sua vez, não há um movimento visivelmente organizado que reivindique essa legislação conducente à legitimação da participação dos pais na gestão das escolas. Esta invisibilidade social do movimento associativo de pais parece estranha por comparação com outros movimentos sociais e políticos e do mundo laboral, em particular.

Silva (1999), num estudo sobre a periodização da participação parental no pós-25 de Abril, chama a atenção para esta incongruência: *"um dos paradoxos da emergência da participação parental em Portugal é que ela acontece já em pleno período de normalização, ao seja, a partir de 1976"* (pág.88).

Assim, podemos questionarmo-nos das razões de tal invisibilidade num momento de tão grande euforia participativa. De

acordo com Pedro Silva (1999), uma das razões que explicam esta invisibilidade social é a *"...não tradição de participação parental em Portugal, o que terá contribuído para o seu não equacionamento sério por parte do poder político..."* (pág.95).

Uma justificação que é interpelada por Virgínio Sá quando refere que,

"se é certo que não havia uma tradição de participação parental em Portugal, também não havia tradição de participação a outros níveis e de outros movimentos sociais, o que não impediu que eles se constituíssem de forma espontânea e tivessem alcançado grande visibilidade e impacto social" (Sá, 2004, pág.68).

Eis-nos perante uma objecção que o próprio Pedro Silva, mais tarde, aceitará como válida (Silva, 2001), o que conduz este autor a reforçar o segundo dos argumentos que invoca para explicar a já referida invisibilidade do MAP na sociedade portuguesa, no período confinado aos anos de 1974 e 1975: o da composição sociológica desse movimento que o identifica como um movimento da classe média (Beattie, 1985; Silva, 2001; Silva, 2003). Ora, é esta propriedade do MAP que, segundo Pedro Silva, se afirma no decurso do PREC, um período que *"não era seguramente o mais indicado para dar relevo a iniciativas tendencialmente conservadoras e da parte de actores sociais em constituição, ou seja, ainda em busca de legitimação social"* (Silva, 2001, pág.231).

Embora, V. Sá (2004) não aceite a correlação imediata entre o MAP e o seu putativo conservadorismo, perguntando porque razão os pais progressistas e das classes populares não se organizaram em movimento associativo, não deixa de admitir que, no período a que se reporta esta reflexão, o embrião do MAP português *"era politicamente conservador e socialmente sobre-representado pela*

classe média" (Sá, 2004, pág.68)⁴⁶. Independentemente do debate sobre a composição sociológica do MAP e dos sentidos da sua intervenção no governo das escolas, é suficientemente consensual entre os investigadores que, em Portugal, se têm vindo a debruçar sobre a génese e afirmação desse movimento que, no período entre 1974 e 1975, esse movimento era embrionário e dá os seus primeiros passos confrontando-se com "*a escola que emerge da Revolução de Abril de 1974*" (Sá, 2004, pág.70), a qual se distanciava do modelo de escola que os pais julgavam adequada para os seus filhos (Sá, 2004).

É a partir desta constatação que P. Silva (1999) e V. Sá (2004) encontram os motivos que explicam as primeiras e discretas movimentações dos pioneiros do MAP no pós-25 de Abril de 1974⁴⁷. Movimentações estas que podendo ser explicadas pelas vicissitudes históricas do período revolucionário, terão que ser compreendidas, também, à luz de iniciativas anteriores a esse período que poderão ser localizadas, segundo J. Fernandes (2003) e P. Silva (2003), em escolas do Ensino Particular de inspiração católica. Uma tese que é confirmada por V. Sá que recorre a um documento, publicado em «A Voz dos Pais», órgão oficial da CONFAP, onde, "na secção «História das Associações de Pais», com o título «Origens» " (Sá, 2004, pág. 59), a resposta à questão: «Quando começaram as Associações de Pais?» confirma a tese que "*terá sido nos colégios católicos que surgiram algumas das associações de pais cujas dirigentes tiveram*

⁴⁶ Veja-se a este propósito, o testemunho de Sardoeira Pinto que V. Sá transcreve na obra da sua autoria, «A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional» (Sá, 2004), na página 68 da mesma. Trata-se de um testemunho onde se evidencia a natureza conservadora do MAP, ainda emergente, e as razões que justificam a mobilização dos pais pertencentes a estratos sociais dita da classe média.

⁴⁷ Neste âmbito, é particularmente significativo o depoimento que V. Sá transcreve na nota de rodapé 92, inserida na página 71 da sua tese de doutoramento, da autoria de Rui Morgado. Um depoimento onde se invocam as razões que explicam a espécie de toque a rebate que justificou as primeiras iniciativas que, em Portugal, conduziram à afirmação do MAP.

papel de relevo na difusão do movimento associativo já depois do 25 de Abril de 1974" (Sá, 2004, pág.59)⁴⁸.

O período que Pedro Silva designa como a segunda etapa que marca a afirmação do MAP e a emergência da participação parental, em Portugal, é o período que decorre entre 1976 e 1985.

É neste período que o governo publica o Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, que segundo Lima e Sá (2002), consagra *"uma nova edição da gestão democrática marcada pela reconstrução do paradigma da centralização"* (pág.49). Ainda que não haja qualquer tipo de referência aos pais ou às suas estruturas representativas (Lima e Sá, 2002), este decreto é um marco na participação parental, embora discreto, dado que as associações de pais passam a estar representadas no conselho de turma de natureza disciplinar, porém, sem direito a voto. É o primeiro decreto a legitimar a presença dos pais na escola, daí a sua importância simbólica.

Assim, vão-se criando numerosas associações de pais no país, que vão funcionando como grupo de pressão dentro das escolas e junto do poder político. Trata-se de um movimento que pretende ser uma resposta perante o que era designado pela desordem, a falta de autoridade e de confusão que, segundo o movimento associativo de pais emergente, caracterizava o quotidiano das escolas.

Como afirma Stoer (1986, pág.127):

"Com a revolução de 25 de Abril, todavia, as condições foram profundamente alteradas. Deu-se de um momento para o outro uma deslocação do poder do Ministério de Educação para as escolas, dos directores

⁴⁸ Segundo um breve historial traçado por V. Sá, em 1964 já existia uma Associação de Pais e Professores dos Alunos do Colégio N.º. S.ª. do Rosário, no Porto, que correspondia a um trabalho iniciado, nesse Colégio, pelo padre jesuíta Olímpio Dias, cujas finalidades, entre outras, se circunscreviam à criação quer de uma Associação de Pais, quer de um Escola de Pais (Sá, 2004). Essa escola, denominada Escola de Pais Nacional, foi efectivamente fundada, no Porto, em 1969, sendo alguns dos seus fundadores os dinamizadores das primeiras APs constituídas no pós-25 de Abril de 1974.

das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. A iniciativa local após o 25 de Abril, isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, comandam os acontecimentos, pelo menos durante os primeiros 6 meses de Revolução, e durante muito mais tempo em termos dos seus efeitos duradouros. Depois do 25 de Abril, nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos”.

É contra esta situação politicamente turbulenta que se levanta o movimento associativo dos pais, o qual se assume, neste momento, como um parceiro politicamente conservador. Um movimento que é, segundo uma hipótese enunciada por Licínio Lima e Virgínio Sá, instrumentalizado pelo Estado, num tempo pós-revolucionário que será marcado pela reconstrução do paradigma da centralização (Lima e Sá, 2002). Um paradigma que explica que Lima e Sá, inspirados em Mum, considerem a possibilidade do Estado poder utilizar os pais como uma espécie de polícias dos professores. É que para Licínio Lima e Virgínio Sá (2002), estamos no período de normalização legislativa em que a democracia representativa se afirma em detrimento da democracia directa, daí que não se possa estranhar a possibilidade daquela aliança entre o Estado e o MAP, a qual corresponde ao reconhecimento, na perspectiva dessas duas instâncias, da assumpção de objectivos, naquele momento, comuns. Não será por acaso que no primeiro Encontro Nacional das Associações de Pais, ocorrido em 3 e 4 de Abril de 1976, tenham sido identificados dois «perigos»: os conteúdos de ensino e as práticas dos professores (P. Silva, 1994).

É na sequência deste processo de crescimento do MAP que é aprovada a primeira lei das APs, a Lei 7/77 de 1 de Fevereiro, a qual constitui, independentemente de todas as limitações e equívocos, um

importante acontecimento, do ponto de vista do MAP e da sua configuração como movimento associativo com intervenção política no âmbito do Sistema Educativo Português.

Esta é uma lei que, pese a sua importância simbólica, apresenta duas propriedades relevantes. Uma tem a ver com o facto de só se aplicar aos Ensinos Preparatório e Secundário, a outra, porque esteve dois anos à espera de ser regulamentada, não tem qualquer impacto na legislação posterior relacionada com a administração e gestão escolar (Sá, 2004).

Segundo Pedro Silva, uma das características decisivas deste documento jurídico tem a ver com o facto de se discriminar negativamente a participação dos pais e encarregados de educação relacionados com a Educação Pré-Escolar e o 1º ciclo do Ensino Básico, relativamente aos restantes ciclos de escolaridade. Será só em 1993, com a publicação do Despacho nº 239/ME/93 de 20 de Setembro que se passará a integrar representantes dos pais nos Conselhos Escolares das escolas do 1º CEB e nos Conselhos Pedagógicos dos Jardins-de-infância como membros de pleno direito desses órgãos. Uma discriminação perante a qual Pedro Silva (1999) se interroga quanto ao seu significado, perguntando se não pode revelar:

"Pouca «sensibilidade» por parte das estruturas de liderança do movimento associativo de pais – uma estrutura de classe média – para com este sector, porque sub-representado e com forte composição popular, logo deixando-o com pouca ou nenhuma voz junto do poder?"
(pág.98).

É neste período, então, que o MAP cresce e se afirma. Multiplicam-se os Encontros Nacionais e, para além da já referida aprovação da lei das Associações de Pais (Lei 7/77 de 9 de Fevereiro), assiste-se à criação, em 1977, do SNAP – Secretariado

Nacional das Associações de Pais – que, em Dezembro de 1985, passa para a CNAP (Confederação Nacional das Associações de Pais), cujos estatutos são publicados no Diário da República em Abril de 1986. Constata-se, neste período, que a CNAP vai adquirindo voz e importância na sociedade portuguesa, ao ponto de opinar em áreas que não se confinam às da educação escolar, como foi a tomada de posição que a CNAP assumiu sobre a Lei do Aborto (Silva, 2003, pág.143).

Em relação à educação escolar, a CNAP interessa-se particularmente por alguns temas, como a educação sexual, os conteúdos dos programas, o acesso ao ensino superior, e, naturalmente, a participação dos encarregados de educação e pais nos órgãos das escolas. Para além disso, a CNAP começa a desenvolver um conjunto de reivindicações acerca dos professores e das condições do exercício da sua profissão (formação, carreira, condições de trabalho, colocação, etc.).

Em suma, se se pode considerar que os anos de 1974 e 1975 correspondem ao período embrionário do MAP, os anos que balizam o período que vai de 1976 a 1985, de acordo com a cronologia proposta por P. Silva (1999) são os anos em que aquele movimento adquire visibilidade social, se organiza como interlocutor público do Estado e dá os primeiros passos na aquisição de legitimidade jurídica, sendo reconhecido quanto à sua existência, ainda que praticamente ignorado como parceiro a valorizar ao nível da gestão das escolas.

O terceiro período da cronologia proposta por P. Silva (1999) é aquele que se situa entre os anos de 1986 e 1999, podendo ser caracterizado como o do desenvolvimento da participação parental. É uma etapa que começa com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que institui os princípios e os eixos estruturantes em função dos quais se passa a reger a política educativa e o sistema educativo português. Ainda que aí se consagrem os princípios da democraticidade, da representatividade e da participação de todos os

que têm a ver com esse sistema educativo (Lima e Sá, 2002; Sá, 2004) constata-se que esses princípios, do ponto de vista da participação das APs na gestão das escolas, embora a reconheça, são ambíguos quanto à intenção de operacionalizar essa participação. (Lima e Sá, 2002; Sá, 2004).

Neste período, no entanto, são as propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), no capítulo referente à proposta de reorganização da administração e gestão das escolas, que merecem alguma atenção pela importância que atribuem à participação dos pais nesse âmbito. São propostas onde se distinguem os órgãos de gestão dos órgãos de direcção das escolas (Lima e Sá, 2002), sendo que o primeiro é considerado um órgão técnico, enquanto o segundo, por se afirmar como um órgão político, é por excelência o órgão onde os pais deverão estar representados e onde *"desde logo se excluía a possibilidade de esta nova estrutura (Conselho de Direcção) ser maioritariamente composta por professores"* (Lima e Sá, 2002, pág.60).

O que é interessante realçar, do ponto de vista da análise das propostas da CRSE, é, acima de tudo, a invocação do *"princípio participativo enquanto valor central na realização da escola democrática"* (Lima e Sá, 2002. pág.62), aceitando-se a recusa de uma *"encenação participativa"* (Lima e Sá, 2002); e, igualmente, a recusa da visão instrumental dos pais como potenciais agentes de controlo dos professores (Lima e Sá, 2002).

Como se sabe, as propostas da CRSE acabaram por ser objecto de modificações substanciais do ponto de vista da participação dos pais ao nível da gestão das escolas, o que se veio a reflectir no novo regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar que o Dec.Lei nº 172/91 consagrava (Lima e Sá, 2002). Um decreto-lei que não passou da sua fase experimental, mas que assume um significado particular relativamente ao modo como se revela, através desse documento jurídico, os obstáculos que se

colocam às APs como parceiros ao nível da gestão das escolas, no quadro de uma estratégia de poder político que, deliberadamente, confunde descentralização com desconcentração e autonomia administrativa com autonomia *“como delegação política, que em última instância resultaram num reforço de centralização”* (Lima e Sá, 2002, pág.66).

Ainda assim, e tal como defende V. Sá,

“O modelo de administração escolar instituído pelo Dec.Lei 172/91, no que concerne à participação dos pais, embora tendo ficado aquém das propostas assumidas pela CRSE, em termos quantitativos e, sobretudo, substantivos, representa um passo significativo em termos da institucionalização da presença formal dos pais na escola” (Sá, 2004, pág.90).

Pode-se considerar, então, que neste período se inicia um processo, do ponto de vista da afirmação do MAP, que se caracteriza, por um lado, pela consolidação do MAP, quando, em 1986, são publicados os estatutos da Confederação Nacional das Associações de Pais (CNAP), a qual adopta, em 1987, a sua actual designação de CONFAP (Confederação das Associações de Pais).

Será, finalmente, em 1998, que se publicará o Dec.Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que não acrescenta nada de novo à questão da participação parental.

Trata-se de um documento jurídico que *«representa o corolário de um longo processo marcado por avanços e recuos, e também por alguns impasses, e ocorre num momento em que a desmobilização e a descrença se começavam a generalizar»* (Sá, 2004, pág.94), no que diz respeito à institucionalização de um novo «Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos

Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário».

Segundo V. Sá (2004), este documento consagra a participação dos representantes das associações de pais nos Conselhos de Turma, C. Pedagógico, C. Disciplinar e Assembleia de Escola, *«deixando, no entanto, uma certa margem de discricionariedade à escola para definir em concreto certas dimensões dessa participação»* (V. Sá, 2004, pág.94). É neste sentido que se pode afirmar que o Dec.Lei 115-A/98 *“não representa nenhuma ruptura significativa em relação às propostas anteriores”* (V. Sá, 2004, pág.94).

Em suma, constata-se que a participação das APs nas escolas é, segundo o Dec.Lei 115-A/98, de algum modo prejudicada pelo facto desse decreto-lei parecer “apostado em *«mudar a escola sem mudar o sistema»*” (V. Sá, 2004, pág.96).

Esta legislação serve para consolidar o desenvolvimento parental nas escolas, atribuindo progressivamente uma maior visibilidade ao MAP na sociedade portuguesa, como o lugar que lhe é atribuído no Conselho Nacional de Educação o ilustra. Por outro lado, cada vez é mais relevante o papel da CONFAP como parceiro educativo requisitado e influente.⁴⁹

Em síntese, o movimento associativo dos pais e encarregados de educação conseguiu, após cerca de 20 anos de existência, representação com direito a voto em todos os níveis de ensino, excepção ao ensino superior⁵⁰, o que sendo um facto relevante não é um facto que, só por si, garanta uma participação substancialmente significativa das APs na definição dos projectos de educação que têm lugar nas nossas escolas. Não sendo esta uma problemática que possa ser abordada, somente, em função dos mecanismos e das

⁴⁹ Ver entrevista do presidente da CONFAP neste trabalho, anexo 3, págs. 67-97.

⁵⁰ Decreto-Lei n.º 315/84 de 28 de Setembro.

disposições legais que incentivam ou obstaculizam essa participação, é, mesmo assim, uma problemática que não poderá ser ignorada quando se discute a existência das escolas como espaços tendencialmente democráticos.

O que a análise da história do MAP, em Portugal, nos demonstra é que a importância das APs e a sua participação na gestão das escolas terá que ser compreendida, em primeiro lugar, à luz das vicissitudes do processo de descentralização do sistema educativo português e da afirmação da autonomia política e pedagógica das escolas. Só assim será possível, posteriormente, discutir a natureza e os sentidos da participação das APs, sabendo-se que estamos perante organizações heterogêneas, porque marcadas por clivagens diversas, quantas vezes contraditórias, quanto aos discursos e aos propósitos que as animam, sujeitas a estratégias de natureza mais ampla ou mais localizadas, e situando-se em contextos que as confrontam com um conjunto de desafios, obstáculos e oportunidades que contribuem para as configurar desse modo heterogêneo. Isto não significa que recusemos a possibilidade da existência de uma agenda de acção política que permita entender a intervenção das APs como um MAP, mas tão-somente reconhecer que nem essa agenda está isenta de contradições, nem as APs e os seus membros deixam de ser actores sociais portadores de guiões próprios, que expressam a sua capacidade de se afirmarem como agentes proactivos face à realidade e às situações em que se envolvem.

De um modo geral pode considerar-se que o que temos vindo a designar por participação parental, a qual o MAP em Portugal consubstancia, confirma a tese de Beattie sobre a emergência dessa participação. De acordo com o sociólogo britânico, a participação parental dependeria da existência de um regime político democrático e do desenvolvimento do processo de massificação escolar pós-primária (Beattie, 1985). Daí que não tenha sido por acaso que o

MAP, em Portugal, só se afirmasse após o 25 de Abril de 1974 num processo marcado por vicissitudes várias e, como se pôde constatar, caracterizado por ambiguidades e hesitações diversas, algumas directamente relacionadas com o estatuto jurídico das APs e outras relacionadas com o conturbado processo de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, as quais não podem deixar de ser tidas em conta quando se aborda, hoje, o MAP português e os obstáculos que se coloca à participação parental no seio das nossas escolas.

Importa reconhecer, no entanto, que sendo esta uma variável decisiva do processo de análise e de interpelação daquele movimento, não é a única variável a considerar. De acordo com Silva (2002), ainda inspirado em Beattie (1985), convém, igualmente, ter em atenção quer a *"criação lenta de hábitos de participação"* (Silva, 2002, pág.102), quer a subsequente quota-parte de influência na produção da legislação educativa (Silva, 2002), quer ainda, o seu envolvimento no próprio processo de interlocução com as escolas ou com o Ministério da Educação.

Embora seja no próximo capítulo que nos debruçaremos sobre as propriedades e as características do MAP, não podemos, desde já, deixar de referir que, mais do que a participação das APs e desse movimento, interessa-nos compreender os sentidos e a natureza dessa intervenção, já que não é esta que, só por si, garante o contributo daquele movimento no âmbito do processo de afirmação e construção de uma escola pública própria de uma sociedade democrática.

Como nos é revelado por Beattie (1985) essa participação constrói-se, afinal, em torno de três paradoxos que deverão ser tidos em conta quer quando se aborda a dimensão potencialmente democrática da MAP, quer quando, pelo contrário, se aborda a sua dimensão potencialmente clientelar, enquanto movimento dinamizado, em larga medida, como um ofício de classe média (Silva, 1999; 2002).

Segundo Beattie (1985) são três os paradoxos que afectam a participação parental:

- Um primeiro paradoxo que diz respeito ao facto dos pais não terem qualquer tipo de experiência sobre a vida, os desafios e a gestão das dinâmicas de natureza vária que afectam as escolas;
- Um segundo paradoxo tem a ver com a inexistência de consensos no seio dos grupos de pais sobre os projectos de escolarização dos filhos;
- Um terceiro paradoxo relaciona-se, segundo Beattie (1985), com a possibilidade de se estabelecer um conflito entre os interesses particulares das famílias e os interesses gerais do Estado, democraticamente sufragados e, como tal, legitimados pelo voto popular.

É tendo em conta estes paradoxos e as contradições geradas pelos mesmos que importa enunciar, então, algumas das questões que serão objecto de resposta no próximo sub-capítulo:

- Qual o efectivo poder das associações de pais?
- Quem é que as APs representam?
- Quais as suas potencialidades?
- Quais as vulnerabilidades que as afectam?

São estas algumas questões sobre as quais pretendemos reflectir no próximo sub-capítulo, mantendo-nos fiéis à questão central deste trabalho, que pode ser definida em torno da necessidade de estudar como é que o movimento de pais e encarregados de educação pode contribuir ou obstaculizar a afirmação de uma Escola Pública sujeita a uma matriz de carácter

democrático. Um propósito que justifica, mais do que estudar aquele movimento, compreender o que está em jogo quando nos referimos à participação desse movimento na vida e na gestão das escolas.

4. O Movimento Associativo de Pais: Um olhar para além das evidências

As questões com que encerramos o sub-capítulo anterior permitem, de imediato, que se aborde o MAP e, em geral, a participação parental como um fenómeno que necessita de ser problematizado.

Tal como denuncia Pedro Silva e S. Stoer (2005), tende-se a olhar para a relação escola-família como uma relação harmoniosa ou que necessitaria de o ser para que a primeira pudesse funcionar de forma mais justa e eficaz. *"Bastaria ouvir o que os pais e professores dizem, por vezes, uns dos outros..."* (Silva e Stoer, 2005, pág.13) para se compreender que nos encontramos mais próximos *"do domínio do desejo do que da «realidade»"* (Silva e Stoer, 2005, pág.13).

Foi também no sub-capítulo anterior que pudemos constatar como o MAP português se construiu sob o signo do ofício da *classe média* (Silva, 2003; Silva, 2005), o que obriga a pensar o MAP em função de uma leitura deste movimento que não se pode compadecer com olhares ingénuos e voluntaristas.

Não é possível abordar o MAP sem ter em conta o facto de os pais não poderem ser abordados como um grupo social homogéneo. Um grupo marcado por clivagens sociais e culturais inequívocas que tende a assumir diferentes tipos de expectativas face à escola, o que determina, por sua vez, que a relação entre os pais e esta instituição educativa ocorre mediante tipos de envolvimento diferenciados e de estratégias distintas que obrigam a discutir até que ponto é que as APs são, ou podem ser, representativas daqueles que lhes conferem legitimidade para existir e actuar em seu nome.

Sem se pretender pôr em causa tal legitimidade das APs como associações através das quais os pais intervêm, ou pretendem

intervir, de forma organizada no quotidiano das escolas, não é possível, no entanto, deixar de problematizar essa representatividade quanto mais não seja para reflectir se as APs estão condenadas a ser espaços de defesa de interesses particulares ou se, pelo contrário, poderão contribuir para a afirmação de uma Escola Pública sujeita aos valores matriciais de uma sociedade democrática.

Neste sub-capítulo será esta a problemática orientadora da reflexão que pretendemos promover, abordando-se, num primeiro momento, a relação do MAP com o poder político e, subsequentemente, a relação das AP's, que integram esse MAP, com as escolas, para, num segundo momento, se reflectir sobre algumas das contradições, paradoxos, tensões e potencialidades internas a esse movimento associativo.

4.1 – O MAP e o poder político

Deste modo e tendo em conta a necessidade de abordar a relação do MAP com o poder político, enquanto dimensão que permite evidenciar a génese, afirmação e desenvolvimento do próprio MAP, importa chamar a atenção para a tese de Beattie, através da qual este sociólogo considera que os novos papéis e espaços de intervenção que se atribuem aos pais, e, sobretudo, ao movimento associativo que estes dinamizam, deve ser compreendido, em primeiro lugar, como a *"afirmação de uma perspectiva sobre o mundo"* (Beattie, 1985, pág.8). Uma perspectiva que, segundo Beattie, se afirma nos anos 60 e 70, no ocidente, e que tanto pode ser entendida em função da crença através da qual se defende que é suposto que numa sociedade democrática se produza mais democracia (Beattie, 1985)⁵¹, como, pode conduzir a uma outra interpretação, a de uma resposta ao que Beattie, ancorado em

⁵¹ *"people learn to be democratic by being given opportunities for democratic activity"* (Beattie, 1985, pág.7)

Habermas, designa por "*crise generalizada de legitimação das sociedades ocidentais*" (Beattie, 1985, pág.9).

É a partir destas duas leituras propostas por Beattie que este autor considera que a participação parental tanto pode ser abordada quer como um produto "*de uma experiência e um compromisso com o envolvimento democrático*" (Beattie, 1985, pág.19), quer como uma "*tentativa das elites dominantes usufruírem de níveis mais elevados de legitimação*" (Beattie, 1985, pág.19) no exercício e gestão do poder que já detêm. De acordo com esta última hipótese a participação parental tenderia a afirmar-se em contextos políticos onde a necessidade de legitimação fosse maior (Beattie, 1985)⁵². Nestes contextos, tal participação tenderia a justificar-se, sobretudo, por uma tal necessidade, mais do que pelos restantes três eixos que Beattie, recorrendo a Pennock, invoca para caracterizar a democracia participativa:

- i. A proactividade (responsiveness)⁵³
- ii. O desenvolvimento pessoal⁵⁴, e
- iii. A conscientização⁵⁵

Na hipótese através da qual se defende que a participação parental corresponde à necessidade de resposta à crise generalizada de legitimação, o eixo da proactividade (responsiveness) seria limitado em nome da eficiência que a burocracia asseguraria, conduzindo a uma pseudo ou a uma participação parcial, enquanto os eixos do desenvolvimento pessoal e da conscientização⁵⁶

⁵² "*Legitimacy: participation should make governmental output more acceptable to the governed*" (Beattie, 1985, pág.5).

⁵³ "*Responsiveness: participation should improve governmental output by increasing flows of information and enabling a more flexible response to needs*" (Beattie, 1985, pág.5).

⁵⁴ "*Personal development: individuals may achieve their full moral and intellectual development only if they have some responsibility for matters which affect them*" (Beattie, 1985, pág.5).

⁵⁵ "*Overcoming alienation: participation should bring individuals together and thus enable them to understand more clearly the collective purposes of society*" (Beattie, 1985, pág.5).

⁵⁶ A opção por traduzir «overcoming alienation» por conscientização expressa um tributo face a um pensador que, como Paulo Freire, fazia deste conceito a finalidade central do seu projecto educativo. Um conceito que procura traduzir o facto de ser no seio da partilha com os outros, que tomam consciência da

"receberiam, pouca ou nenhuma atenção, apesar da sua utilidade na produção de uma retórica" (Beattie, 1985, pág.10) sobre a participação. Neste âmbito, a participação parental afigura-se mais a uma *"operação cosmética"* (Beattie, 1985, pág.19), assaz distinta da hipótese anterior, onde tal participação deveria constituir uma oportunidade de viver e participar numa experiência democrática, em função da qual se deveria promover, para além, das preocupações com a legitimação, a proactividade, o desenvolvimento pessoal e a conscientização como eixos relacionados com a possibilidade de desenvolver e aprofundar a democracia.

De alguma forma as duas interpretações que Beattie propõe acerca da participação parental continuam a ser, hoje, interpretações possíveis acerca da referida participação, revelando de algum modo, os caminhos possíveis do MAP que tanto podem ser os da afirmação de um projecto de controlo político-gerencialista ou, pelo contrário, de um projecto capaz de revelar um exercício político-educativo de afirmação de uma cidadania democrática (Lima e Sá, 2002).

Eis-nos, assim, perante a encruzilhada que, hoje, o MAP terá que enfrentar. Uma encruzilhada que obriga a discutir as relações entre este movimento e o poder político, de forma a decidir-se se tal movimento se afirma como um possível parceiro numa governação democrática das escolas e co-decisoros de políticas e de projectos escolares, no quadro do reforço da autonomia das escolas e da subsequente descentralização educativa (Lima e Sá, 2002) ou se se confirma a hipótese plausível que se consubstancia através da *"tese do controlo indirecto do Estado sobre as escolas e os professores através dos pais"* (Silva e Stoer, 2005, pág.16).

Ainda que esta segunda opção não seja sustentada pela análise diacrónica atrás realizada sobre a legislação portuguesa, relacionada directa ou indirectamente com a participação parental, há

importância desses outros na construção de uma perspectiva menos ingénua acerca da realidade onde nos inserimos.

que reconhecer o risco, referido por L. Lima e V. Sá (2002), da tentativa de substituir o *"controlo político-administrativo central, (...), por um novo controlo legitimado pela participação parental mas operado não apenas pelos pais"* (pág.81), mas, talvez sobretudo, por outras forças sociais e económicas sem seu nome, ou reclamando a defesa intransigente dos seus interesses, *"como se tais interesses devessem passar a ser considerados não só legítimos mas também dominantes, ignorando outros actores e interesses (professores, alunos, outros sectores comunitários e até outros pais) e sobretudo adoptando uma visão altamente consensualista e homogénea, como se uma categoria de actores (neste caso, os pais ou responsáveis pela educação do alunos) exprimisse naturalmente e singularmente apenas um tipo de interesses e de orientações políticas* (Lima e V. Sá, 2002, pág.82),

São riscos inevitáveis que, no entanto, não podem impedir de se conceber a relação entre o MAP e o poder político, a partir de parâmetros distintos. Uma relação que obriga a reconhecer as dificuldades de um percurso e *"a necessidade de novas aprendizagens, individuais e colectivas, especialmente de pais e professores, com vista à repolitização democrática da escola, ao diálogo, ao exercício das decisões político-educativas que resultam de uma escola autónoma e de sujeitos autónomos"* (Lima e Sá, 2002, pág.80), que assim viabilizam a possibilidade de existência de *"uma escola com autonomia para decidir"* (ibidem, pág.80).

Como os estudos e até as próprias evidências empíricas do quotidiano o demonstram, este não é um projecto isento de dificuldades, obstáculos e contradições. Debate-se com a *"ideologia do défice cívico"* (Sá, 2005, pág.35) que tem vindo a marcar as relações entre as escolas e os pais; debate-se, em seguida, com as dificuldades que pais e professores, por um lado, e os próprios pais entre si, por outro, manifestam em estabelecer consensos acerca dos projectos de educação das gerações mais jovens; debate-se, por fim,

com o facto de na relação entre as escolas e as famílias predominar *"a defesa dos interesses particulares sobre os gerais"* (Silva e Stoer, 2005, pág.17).

Tais obstáculos são diversos e distintos entre si, sendo necessário abordá-los como fenómenos a problematizar, mais do que como fenómenos cuja aceitação acrítica é, afinal, uma opção que está longe de constituir uma inevitabilidade. Não se pretende nem subestimar esses obstáculos, nem tão pouco iludi-los, mas tão-somente reconhecê-los para os compreender no âmbito de um processo cuja finalidade primeira é entendê-los como fenómenos a gerir.

O clássico estudo que Don Davies promoveu, e que a obra «As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspectivas» (Davies e al, 1989) retrata, é um dos melhores exemplos da opção acabada de referir. Nesse estudo Davies constata que:

a) - Na maioria das escolas há pouco envolvimento dos pais, sendo que os pais de baixos rendimentos não contactam a escola;

b) - A comunicação entre a escola e as famílias de baixos rendimentos refere-se, apenas, aos problemas académicos e disciplinares;

c) - A maioria dos professores tem uma visão conservadora do papel das famílias, defendendo apenas um modelo de família tipo classe média. As famílias que se desviam desse padrão, não são bem aceites e as suas crianças não recebem o apoio e a atenção que merecem. Alguns professores interiorizam, de imediato, o "efeito de Pigmaleão";

d) - Alguns professores acham que essas crianças têm défices, resultantes do estatuto social da família;

e) - Muitos pais, de baixos rendimentos, têm uma imagem pouco positiva de si mesmos, não se achando

com capacidades de ajudar os filhos em casa, embora gostassem de o fazer. As escolas, no entanto, não investem muito no apoio a essas famílias, de forma a que elas possam concretizar esse apoio;

f) - Muitos pais dizem interessar-se pela educação dos filhos e gostariam de colaborar mais com a escola e de ajudar os filhos em casa.

O que concluir?

Numa primeira leitura pode afirmar-se que, perante os dados acabados de enunciar, as escolas não têm vindo a investir tanto quanto seria necessário no desenvolvimento de uma relação mais proactiva com os pais e as famílias dos seus alunos. Uma leitura que, no entanto, não pode ser entendida em função de uma racionalidade interpretativa dessa relação que seja marcada pela sobrevalorização dos défices da mesma, já que uma tal racionalidade não só nos impede de fazer abordagens mais compreensivas dos fenómenos a estudar, como, sobretudo, visa estabelecer olhares excessivamente prescritivos que tendem a obstaculizar leituras mais exigentes e rigorosas acerca dos referidos fenómenos.

De facto, a abordagem da participação parental, e das possibilidades desta participação ser entendida como um factor de democratização das nossas escolas, é uma abordagem que se vê afectada pelo que atrás denominamos, na esteira de V. Sá, por "*ideologia do défice cívico*" (Sá, 2005, pág.35). Uma ideologia que, como demonstra o referido investigador, se tem vindo a afirmar desde o sec. XIX e em função do qual se tende a representar os pais como seres mais ou menos irresponsáveis na sua relação com a Escola e o processo de escolarização dos filhos. Daí que os pais sejam acusados permanentemente de não se interessarem pelos filhos, não cooperarem com a escola, não cumprirem com as suas obrigações de cooperadores, não comparecerem na escola quando

são convocados, a não ser nos finais de período, não valorizarem a educação escolar, pressionar o poder político e a escola no sentido do facilitismo, etc.

Historiando um pouco a evolução conceptual da colaboração dos pais com a escola, e, sobretudo, a tese de que os pais são inaptos para estabelecer essa relação, V. Sá verifica que já na reforma de Jaime Moniz e João Franco em 1894, o legislador defendia que o poder político não devia ceder às pretensões das famílias, dado o carácter utilitarista das suas reivindicações e das "phantasias dos consumidores", porque a instrução secundária pública tem de estar ao serviço do bem comum e não dos interesses particulares de uns quantos (V. Sá, 2004). Reconhecendo-se, apesar de tudo, que os pais têm o direito a serem informados, pelo director de classe ou pelo reitor, da situação escolar dos alunos, não se deixa de evidenciar que nos encontramos perante um processo de difusão de informação e de prescrição de atitudes, mais do que perante um processo de comunicação onde as famílias possam ser entendidas como interlocutores dos liceus.

É a partir de 1905, através do decreto de 29 de Agosto, que os pais deixam de ser entendidos, apenas, como os destinatários de informações, para passarem a ser classificados como «auxiliares» dos liceus na "*árdua tarefa de educar a mocidade*" (V. Sá, 2005, pág.36). Nesta sequência, os pais passam a constituir-se como cooperantes e colaboradores da escola, ainda que as relações, neste período, "*parecem ter-se caracterizado mais pela desconfiança mútua do que pela cordialidade, abertura e cumplicidade entre dois «parceiros»*" (V. Sá, 2005, pág.37).

Nesta linha de aproximação das famílias aos liceus, é de destacar, mais tarde, o decreto 7:558, de 18 de Junho de 1921, que introduz algumas novidades nesta relação. O artigo 312, no seu ponto 25, é esclarecedor do sentido em que deve ser entendida a «colaboração das famílias com o liceu». Ressaltam aí alguns aspectos

que merecem destaque, nomeadamente: 1) a acção educativa do liceu, e mais concretamente do reitor, deve exercer-se não apenas em relação aos alunos, mas também em relação às famílias; 2) os domínios de envolvimento dos pais circunscrevem-se às festas escolares e a sessões públicas; 3) mais esclarecedor ainda: a colaboração dos pais deve ser promovida em contextos em que “possa ser devidamente orientada”.

Como se pode constatar, continua-se a atribuir aos pais um estatuto de menoridade, e de subordinação face às exigências que a Escola prescreve não só para os seus alunos, como, igualmente, para as suas famílias.

Neste sentido, pode afirmar-se que a «ideologia do défice cívico» dos pais assenta na sua presumida incompetência para educar os filhos, a qual tem vindo a marcar, de forma diversa e até hoje, quer as relações entre as escolas e as famílias, quer as representações que as primeiras têm vindo a produzir sobre as segundas.

Como demonstra V. Sá (2005), não estamos, como se pode constatar, perante um fenómeno recente, o que significa que a representação negativa dos pais e a descrença manifesta nas suas capacidades e competências como interlocutores da Escola, é algo que tem vindo a permanecer, apesar das transformações a que o país e as escolas têm vindo a estar sujeitos.

É, então, a solidez temporal desse tipo de representações e dessa descrença que nos obriga a investir em explicações acerca do referido «défice cívico» dos pais mais exigentes do que aquelas que invocam, noutro sentido, o défice cívico das escolas para explicar o défice referido anteriormente.

É necessário, por isso, produzir análises mais rigorosas e plausíveis acerca do mesmo, as quais poderão ter a ver, enquanto hipótese a considerar, quer com a génese da própria Escola como instituição educativa de massas, quer com as relações que justificam

a sua emergência e afirmação nas sociedades ocidentais entre os séculos XVIII e XIX.

Sem pretender aprofundar esta temática, será, mesmo assim, interessante evocar a «Didáctica Magna» de Coménio, onde este pensador do sec. XVII, no capítulo VIII da referida obra – justamente intitulado “É necessário ao mesmo tempo formar a juventude e abrir as escolas” – tende a demonstrar que a educação das novas gerações, devido à ambição dos propósitos educativos que deverão nortear tal educação, *“não poderá continuar a ser assegurada, apenas, pelas famílias e pelas comunidades”* (Fernandes, 2003, pág.25).

Segundo Coménio:

“agora habitamos promiscuamente, os bons misturados com os maus, e o número de maus é infinitamente maior que o dos bons. E a juventude é de tal maneira arrastada pelos seus exemplos, que os preceitos dados como antídoto do mal, acerca do modo de cultivar a virtude, são de pouca ou nenhuma eficácia. Mas qual é a razão por que os preceitos acerca da virtude se ministram tão raramente? Dos pais, poucos são aqueles que podem ensinar aos filhos qualquer coisa de bom, quer porque eles próprios nunca aprenderam nada de bom, quer porque, devendo ocupar-se de outras coisas, descumram este dever. E, dos mestres, poucos são aqueles que sabem instilar bem no ânimo da juventude coisas boas; e se por vezes aparece um, logo qualquer sátrapa o chama para prestar os seus serviços em privado, em proveito dos seus; mas o povo não pode dar-se a esse luxo (Coménio, 1985, págs.68/69).

É face a um diagnóstico tão sombrio que Coménio considera que a educação não poderia continuar, então, a cargo dos pais e das comunidades que, segundo ele, *“até agora, na maioria dos casos, ignoram o que deveriam esperar de seus filhos”* (Coménio, 1985, pág.73).

Em suma, pode afirma-se, então, tendo em conta a «Didáctica Magna», como obra matricial onde se defende de forma explícita a génese da escola e do próprio modelo de educação escolar, que a relação de desconfiança da escola face às famílias é uma relação constitutiva da própria génese da Escola, a qual, de algum modo, se constrói contra a influência educativa das famílias.

É, pois, a partir deste facto que teremos de abordar a «ideologia do défice cívico», enquadrando-a numa determinada concepção de modelo de educação escolar. Um modelo que se subordina ao paradigma da instrução (Fernandes, 2003), o qual visa, através do adestramento cultural dos indivíduos promover o seu adestramento político e social. Daí a sua arrogância quer epistemológica, quer pedagógica, estribada que está na crença iluminista em função da qual se afirma a supremacia da Razão como garantia de aceder ao saber verdadeiro e de organizar o mundo e a vida de forma racional e perfeita (Magalhães, 1998).

É que a afirmação da Escola nas sociedades ocidentais não pode ser entendida como um epifenómeno, mas como o produto do contexto civilizacional emergente com a afirmação do projecto da Modernidade e que A. Nóvoa enquadra *“no movimento secular de criação dos Estados-Nação, no processo de transformação profunda das concepções morais que tendem a separar-se de uma definição estritamente religiosa e do arranque da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos”* (Nóvoa, In Barroso, 1995, pág. XX).

É perante um projecto desta envergadura que se pode explicar a relação de desconfiança da Escola face às famílias e às

comunidades, as quais deixam de ser entendidas como as instâncias socializadoras por excelência, já que *"a reforma da humanidade faz-se então pela iluminação do espírito, pela instrução"* (Matos, 1990, pág.80). É neste sentido a possibilidade de diálogo está longe de se esgotar em medidas circunscritas e avulsas que, pese a sua importância, podem contribuir para iludir o que está verdadeiramente em jogo: a necessidade das escolas recusar o já referido paradigma da instrução como modelo de referência da acção educativa que estas protagonizam, redefinindo os pressupostos educativos que as justificam, bem como a configuração das oportunidades educativas que aí se proporcionam.

Em suma, de acordo com esta perspectiva, pode afirmar-se que as possibilidades da participação parental se exprimir como uma manifestação de democraticidade passam, também, pelo modo como as escolas têm consciência da necessidade de se afirmarem como contextos culturalmente democráticos, quer do ponto de vista da sua organização e administração, quer do ponto de vista pedagógico e didáctico.

Não se defende que a participação parental é, apenas, subsidiária dessa acção transformadora, na medida em que, também dependendo da mesma, pode, de algum modo, contribuir para a eclosão dessa mudança. Um objectivo que, contudo, importa reconhecer, está longe de ser suficientemente consensual, não tanto do ponto de vista da retórica sobre a transformação educativa das escolas, mas do ponto de vista do seu impacto ao nível do processo de operacionalização de um tal projecto.

É que a tese da necessidade das escolas se afirmarem como espaços culturalmente democráticos obriga a explicitar, primeiro, e a recusar, depois, algumas idiossincrasias sobre as quais repousa a Escola como um espaço de reprodução social e cultural (Bourdieu, 1982) que, pelo facto de o ser, é um espaço de confronto entre culturas. Um espaço familiar para alguns e de violência simbólica

para outros (Bourdieu, 1982) que, afinal, mais do que reproduzir as desigualdades acaba não só por reforçá-las, como, igualmente, por legitimar essa operação através da naturalização das mesmas, quantas vezes em nome da afirmação de diferenças que, neste caso, degradam mais do que singularizam.

Eis-nos, assim, perante um dos problemas estruturantes que afectam a relação entre as escolas e as famílias, já que, como é referido por Silva, um dos paradoxos dessa relação tem a ver com o facto da *"maior parte dos requisitos da escola aos pais pressupõe um modelo idealizado de pais"* (Silva, 2002, pág.113). Um modelo cuja configuração se constrói a partir de uma cultura escolar que se define com uma cultura urbana, letrada e de classe média (Silva, 2002).

Tal como defendemos que as iniciativas tendentes a contrariar a invocada «ideologia do défice cívico» não podem ser circunscritas, apenas, a programas de acção, sobretudo se estes não contribuírem para interpelar os fundamentos e as opções de um modelo de educação escolar subordinado à arrogância e auto-suficiência do já referido «paradigma da instrução», em função do qual a Escola se insulariza, defendemos, também, que perante uma Escola culturalmente daltónica (Stoer e Cortesão, 1998), também não são, apenas, os programas generosos que se acrescentam a essa mesma escola que irão permitir enfrentar o desafio que as crianças e as famílias não pertencentes à classe média lhe colocam enquanto contexto educativo vinculado aos compromissos de uma sociedade democrática.

Não se pretende pôr em causa o potencial de mudança que muitos desses programas possuem, mas tão-somente chamar a atenção para os riscos estratégicos de uma tal opção, sobretudo quando esses programas contribuem, de algum modo, para iludir o debate em torno da necessidade de se reconfigurar a Escola como instituição cultural congruente com os valores e os propósitos de uma sociedade democrática.

Não é obrigatório, contudo, que esses programas contribuam para escamotear um tal debate, podendo, até, contribuir, a prazo, para o estimular no momento em que, por exemplo, possam ajudar à mudança das representações e das actividades dos professores face às crianças e às famílias em desvantagem cultural e económica, conduzindo-os a olhar para essas crianças e para essas famílias para além das evidências que foram construindo em função de padrões de análise excessivamente circunscritos (Montandon e Perrenoud, 1994). Programas que contribuam para que esses professores possam compreender até que ponto as observações que produzem acerca do insucesso escolar das crianças, oriundas de meios populares, os colocam no beco sem saída que os leva a culpar as vítimas e, concomitantemente, a desculpabilizar a Escola, atribuindo o fracasso a um fatalismo de ordem sociológica que se associa a um tipo de família considerada como disfuncional ou desviante (Davies, 1989). Neste sentido, tais programas poderão contribuir para problematizar leituras estereotipadas destas famílias e ajudar a elevar as expectativas acerca das suas possibilidades educativas.

É de acordo com estes propósitos que, por exemplo, Montandon e Perrenoud (1994) defendem que os professores têm de:

- ✓ Saber mais sobre os objectivos da educação a nível nacional e local;
- ✓ Estabelecer e conhecer objectivos a nível de escola e ao nível disciplinar;
- ✓ Discutir com os alunos e pais as razões, necessidades e exigências académicas, para que todos aceitem o seu trabalho, e todos melhorem a sua contribuição;
- ✓ Fazer do sucesso uma prioridade para cada aluno, passando a ter uma responsabilidade individual pelo futuro académico do aluno;

- ✓ Trabalhar em conjunto e pedir ajuda a outros professores, para ultrapassar as dificuldades que sentir no exercício da sua profissão;

- ✓ Trabalhar com os colegas para analisar, comparar e estabelecer objectivos e estratégias de outras disciplinas, de outras escolas e, até, de outros países;

- ✓ Trabalhar com as famílias e líderes comunitários para apoiar os planos de actividades da escola;

- ✓ Ajudar os pais e os estudantes a perceberem a importância de todos terem sucesso académico, e a sua implicação no futuro profissional dos jovens;

- ✓ Ser parte da escola, participando em todas as actividades;

- ✓ Fazer parte da comunidade de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo importa valorizar, também, todas as iniciativas que possam contribuir para o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos e na vida das escolas, já que, como muitos estudos o demonstram (Davies, 1987, 1989, 1994; Diogo, 1994; Epstein, 1987; Marques, 1994 e Montandon e Perrenoud, 1994) esse envolvimento é positivo do ponto de vista da educação das crianças e do seu aproveitamento escolar, na medida em que interfere nas expectativas dos pais relativamente às escolas, ao trabalho que aí se realiza e ao desempenho dos filhos (Bloom, 1981). Por outro lado, e segundo Montandon e Perrenoud (1994), o envolvimento e participação dos pais estão ligados ao desenvolvimento e aumento da influência dos pais nas escolas. Para além dos benefícios no desenvolvimento da criança, esta envolvimento permite aos pais passarem a ter um maior apreço pelos seus papeis,

fortalecerem as suas redes sociais, obterem mais informações e mais materiais, aumentarem os sentimentos de auto-estima, aumentarem a motivação para a própria educação.

Assim sendo, o envolvimento dos pais pode ser visto como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal, que pode ter efeitos sociais e educacionais benéficos, para além do impacto positivo na educação das crianças.

Também o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e a cooperação dos pais, e os pais passarão a assumir atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva. Para além disso, os pais que se envolvem na educação dos próprios filhos e que comunicam positivamente com os professores, tendem a encarar esses professores com mais simpatia (Epstein, 1987).

É partindo deste tipo de pressupostos e destas considerações que, de forma a concretizar esses programas tendentes a promover o envolvimento dos pais, alguns especialistas como Davies (1989), Marques (1989) e Montandon e Perrenoud (1994) propõem a organização de iniciativas do tipo daquelas que se passam a apresentar:

- Conferências técnicas sobre programas, currículos, objectivos e avaliação;
- Estabelecer novos e eficazes sistemas de comunicação entre família e escola, que passem pela comunicação escrita (cartas, boletins, notas, cadernetas), e pela comunicação verbal (telefone, gravadores, linha telefónica para orientar os trabalhos de consulta em casa e visitas domiciliárias);
- Chamadas livres para casa dos professores durante uma hora combinada, em que os alunos pedem ajuda aos professores sobre os trabalhos de casa;

- Educação, treino e apoio às famílias;
- Estratégias de interacção com diferentes famílias de culturas diferentes;
- Criação de clubes de pais, onde se desenvolveriam várias actividades culturais ou de lazer, integradas no plano anual de actividades da escola, que fazia trabalhos de esclarecimento/informação/formação à comunidade educativa, através de jornais, boletins, publicações, em que treinavam algumas competências aprendendo em conjunto, fazendo interacção grupal de ensino/aprendizagem;
- Criação em todas as escolas de salas de pais.

Para além destas iniciativas, Epstein (1994) propõe, igualmente, que:

- os pais devam trabalhar em equipa para ajudar os filhos em determinadas matérias como, por exemplo, a realização de trabalhos de matemática;
- os pais devam assistir e ajudar os filhos nos seus trabalhos de casa;
- pais e filhos devam aprender juntos algumas competências, como por exemplo trabalhar no computador, habituando-se ao trabalho em equipa;
- pais com níveis culturais diferentes, possam interagir, promovendo a diversidade e a solidariedade na solução de problemas comuns relacionados com a aprendizagem dos filhos.

Um tipo de iniciativas distintas das anteriores é aquele que Marques (1989) propõe como programa de educação de pais relacionado com:

- a problemática do crescimento e desenvolvimento psicológico dos adolescentes e problemas pessoais que essas fases acarretam, bem como formas de as vivificar e ultrapassar;
- as atitudes, comportamentos e crenças que as famílias ensinam;
- as necessidades e cuidados básicos;
- a orientação escolar, vocacional e profissional.

Para além destes programas de carácter abrangente, Marques (1989) propõe, igualmente, o desenvolvimento de programas de trabalho circunscritos e com objectivos simples, em função dos quais se possa promover um maior envolvimento dos pais na educação dos filhos, como, por exemplo, no domínio da leitura:

- I. Criando hábitos de leitura, lendo para e com os filhos todos os dias;
- II. Ensinando a cuidar bem dos livros;
- III. Ajudando as crianças a ler e discutir com elas o seu conteúdo;
- IV. Certificando-se que o filho vê o adulto a ler todos os dias;
- V. Contando uma história, que pode ser a da família ou da sua experiência, se houver dificuldades de leitura que o impeçam;
- VI. Limitando a TV a 2 horas por dia;
- VII. Vendo programas de televisão juntos, fazendo comentários e críticas.

Independentemente de uma discussão mais aprofundada e, sobretudo, contextualizada das iniciativas e dos programas

enunciados, importa reconhecer a urgência dos mesmos, particularmente quando nos confrontamos com o diagnóstico que Ramiro Marques produziu acerca dos obstáculos que, na sua perspectiva, impedem uma participação parental mais activa e com outro impacto na vida das crianças e das escolas.

Segundo Marques (1989) são obstáculos a considerar, nesse âmbito, aqueles que se passam a enunciar:

- Não há uma sala de pais na maioria das escolas portuguesas, onde os pais a sintam como um espaço seu, para poderem trabalhar;
- As escolas não fomentam a educação e formação de pais;
- As horas destinadas a receber os encarregados de educação são inapropriadas para quem trabalha fora de casa;
- Os professores usam e abusam do vocabulário profissional, e falta-lhes, muitas vezes, uma atitude de simpatia e aceitação dos pais;
- Os pais não estão habituados a deslocar-se à escola e, quando o fazem, limitam-se a ouvir passivamente o professor;
- A formação de professores não inclui o conhecimento de estratégias de colaboração escola/família, nem a difusão dos resultados de investigação sobre participação dos pais nas escolas, notando-se, por isso, um desconhecimento dos professores face a tal problemática;
- As relações entre a escola e as famílias limitam-se à mera troca de informações sobre os alunos;

- As famílias não participam na gestão pedagógica, nem são envolvidas como auxiliares do professor;
- Nem todas as escolas possuem Associação de Pais e Encarregados de Educação;
- Os pais e professores acusam-se mutuamente de alheamento e desinteresse por um lado, e, por falta de diálogo e ausência de estratégias de cooperação, por outro lado;
- A maioria dos pais simplesmente não contacta a escola;
- Os directores de turma não têm formação específica para se relacionarem com as famílias, nem a redução da carga horária lectiva é suficiente para o cumprimento das suas atribuições pedagógicas.

Face a um diagnóstico como aquele que R. Marques produziu, e para além do que o mesmo nos revela e justifica, em termos das iniciativas que o investigador em causa propõe, importa reconhecer que:

- a) estamos perante problemas de natureza distinta que pressupõem causas diversas e medidas singulares de amplitude diferente;
- b) o registo da generosidade militante, apesar da sedução que possa exercer, tem os seus limites e é um registo limitado quando nos defrontamos com problemas de carácter mais amplo que envolvem acções que possam afectar estruturalmente o campo onde as mesmas ocorrem.

Se alguns dos problemas identificados por Marques como, por exemplo, a inexistência de salas de pais ou do horário de

atendimento dos directores de turmas, podem ser resolvidos sem grandes custos através de medidas localmente assumidas, há que reconhecer que outros problemas, como aqueles que dizem respeito ao facto:

- i. das famílias não participarem na gestão pedagógica;
- ii. dos professores se mostrarem pouco receptivos ao diálogo com os pais e;
- iii. destes se limitarem a ouvir passivamente os docentes.

São problemas cuja resolução não passa, apenas, por uma atitude de abertura e de generosidade pedagógica daqueles que são os actores envolvidos nessa relação.

A aceitar um tal pressuposto corre-se, até, um risco maior, o de legitimar, mais uma vez, a incompetência daqueles que são os sujeitos-alvo dos programas e dessas iniciativas, quando os resultados pretendidos não são os resultados alcançados. Por outro lado, o registo da generosidade militante que alguns desses programas dão mostras, contribuem para iludir a dimensão organizacional e institucional de alguns dos problemas que tais programas visam resolver de forma casuística.

Como já o afirmamos anteriormente, não se pretende pôr em causa esses programas, mas tão-somente entendê-los como referências de uma reflexão a produzir sobre as iniciativas a desenvolver para promover a participação parental, e não como programas que possam dispensar essa reflexão, afirmando-se como programas auto-suficientes.

O programa de leitura, atrás referido, é uma iniciativa, em tese, exequível, o que não faz, contudo, do referido programa um programa de aplicação universal.

O programa de educação de pais da autoria de R. Marques (1989) pode ser abordado a partir de parâmetros idênticos, assim como a proposta de Epstein (1994) relativamente ao programa de cooperação entre pais e filhos. Trata-se de acções que pretendem afirmar as possibilidades de uma atitude proactiva no domínio em causa, ainda que devam ser encarados com a devida prudência, nomeadamente porque constituem, de algum modo, transposições de estratégias desenvolvidas no seio de famílias de classe média para outros universos distintos do seu universo de origem.

Ainda que não se possa negar a possibilidade de uma tal operação, convém compreender os riscos da mesma e ser capaz de interpelar criticamente o impacto de tais programas, não se circunscrevendo a avaliação somente ao desempenho dos sujeitos-alvo, já que uma aferição tão restrita poderá constituir um outro modo de contribuir para as leituras sociologicamente fatalistas que nos impedem de construir modos de acção alternativos face aos desafios que nos são colocados por aqueles para quem a Escola é um espaço de violência simbólica (Bourdieu, 1982).

De igual modo importa ter consciência dos limites do registo de generosidade pedagógica quando se propõem programas que visam estimular a abertura dos professores para com as famílias, sobretudo quando tais programas contribuem para alimentar o fenómeno do transbordamento de funções que A. Nóvoa (2005) denuncia como um dos equívocos das escolas contemporâneas que assumem tarefas e compromissos que não só nada têm a ver com a natureza e os serviços a prestar por esses contextos educativos, como podem contribuir para que tais contextos não cumpram as funções para as quais estão mandatados. Num tempo marcado pela pedagogização dos problemas sociais, a advertência de Nóvoa faz sentido não para justificar uma eventual demissão sócio-educativa das escolas e dos professores, mas, pelo contrário, para que estes

possam tornar público e visível os compromissos que, efectivamente, deverão assumir.

Em suma, há que compreender que a necessidade de estimular uma relação mais aberta e produtiva, menos estereotipada, entre os pais e as escolas, pode depender da concretização de algumas iniciativas pontuais, cujo sucesso, no entanto, terá que ser avaliado, também, pelo modo como tais iniciativas contribuem para a transformação progressiva de uma cultura escolar que não se deixa interpelar quanto aos seus pressupostos, princípios e impactos, do ponto de vista de um projecto de formação pessoal e social conivente com a vida numa sociedade democrática e pós-industrial.

Há que reconhecer, também, que um envolvimento mais produtivo e pertinente das crianças e das famílias que não são os clientes-ideais da Escola, não se resolve através de actos de generosidade. Estes são necessários mas não são condição suficiente para promover tal envolvimento. Envolvimento este que, como o temos vindo a defender, obriga a repensar a Escola como um espaço de partilha e de comunicação onde todos devem participar, enquanto factor decisivo de apropriação e utilização de um dado património cultural que, afinal, constitui a razão que justifica a existência da Escola como contexto educativo incontornável no mundo contemporâneo. Neste sentido, há que compreender que esse envolvimento só pode ser entendido com um envolvimento sustentável se essa Escola funcionar segundo pressupostos epistemológicos, pedagógicos e didácticos distintos daqueles que a «Pedagogia da Instrução» consagrou, e em função dos quais se justifica um clima institucional e organizacional de natureza insular e burocrática, que visa sustentar modalidades de interacção e de organização do trabalho pedagógico, à luz das quais se explica que a participação parental se tenha vindo a afirmar como uma pseudo-participação ou uma participação mitigada.

Mais uma vez, e face a estes pressupostos, somos obrigados a reafirmar que os programas e as iniciativas tendentes a enfrentar a relação entre culturas que possam ter lugar nas escolas, só se afirmam como programas pertinentes se contribuírem para construção de um outro modo de abordar e entender a relação dos alunos com o património cultural disponível, em função do qual se possam estabelecer processos de mediação social e instrumental que permitam que tal relação seja uma relação de interlocução cultural, mais do que uma relação de subordinação face a esse património. Relação esta que acaba por penalizar o processo de formação e social que seria de esperar que a Escola promovesse, tendo por referência a vida em sociedades tecnologicamente mais complexas e humanamente mais exigentes.

A problemática da participação parental não poderá ser dissociada, neste sentido e em última análise, do modo como a Escola se concebe como instituição educativa. Uma escola que se afirme como um espaço intermulticultural, quer enquanto opção decorrente das exigências da vida em sociedades democráticas, quer enquanto condição incontornável de um espaço de formação onde a partilha e a cooperação são factores potenciadores da apropriação, da utilização e da recriação de uma parte significativa do património cultural que temos, hoje, ao nosso dispor, cuja função é, afinal, a de permitir que cada uma se afirme e construa como pessoa no seio de uma dada comunidade.

A participação parental deverá ser entendida, então, quer como uma consequência de um tal projecto, quer como um factor capaz de contribuir para a concretização do mesmo, através de iniciativas distintas, de grandeza diversa e protagonizadas por diferentes actores, mediante acções que, de algum modo, contribuam, à sua escala, para a já referida transformação do ethos das escolas, entendidas agora como espaços culturalmente mais democráticos.

É de acordo com tais pressupostos e preocupações, que a tipologia proposta por Epstein (1987), acerca das modalidades de interacção entre as escolas e as famílias, merece ser abordada como uma oportunidade para dar conta da complexidade e das tensões que atravessam a reflexão que se tem vindo a produzir sobre o desenvolvimento da participação parental como um desígnio e um instrumento capaz de contribuir para a construção de uma escola congruente com os valores axiais de uma sociedade democrática.

Ainda que se reconheça a existência de outras tipologias⁵⁷, cremos que a tipologia de Epstein apresenta algumas vantagens do ponto de vista da reflexão que permite proporcionar, porque sendo uma das mais divulgadas tipologias sobre o envolvimento das famílias nas escolas é, por isso mesmo, uma tipologia de referência que, de algum modo, expressa algumas das crenças e convicções que sustentam as leituras que, hoje, se produzem acerca daquele tipo de envolvimento.

Para Epstein (1987) são seis os níveis de interacção a considerar, os quais implicam propósitos diversos e mesmo a atribuição de estatutos distintos aos parceiros em presença, assumindo, assim, impactos distintos quer quanto ao seu contributo para o desenvolvimento de padrões de participação parental que poderão conduzir tanto a situações de pseudo-participação como a situações de participação parcial ou total. O que é interessante notar, é que através da tipologia proposta por Epstein, se torna possível discutir os obstáculos, os equívocos e as tensões que atravessam a reflexão sobre os sentidos dos mais diversos projectos de participação parental que podem ocorrer nas escolas.

Ainda que estejamos de acordo com a advertência de V. Sá acerca da tipologia proposta por Epstein, chamando-nos a atenção para o risco de, nesse âmbito, se desconsiderar “os *potenciais efeitos*

⁵⁷ Ver a análise de V. Sá sobre essas mesmas tipologias no Cap. II da obra: «A participação dos pais na Escola Pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional» (Sá, 2005).

perversos daquele envolvimento" (Sá, 2005, pág.154), cremos que, mesmo assim, tal tipologia tem o mérito de focalizar a nossa atenção para algumas das possibilidades de participação parental que poderão conduzir, ou não, a dinâmicas de transformação instituinte das escolas. Se é certo que a tipologia de Epstein tende a aceitar como tácitos alguns pressupostos que, de facto, podem não o ser, como por exemplo, "*a consensualidade de objectivos entre pais e professores*" (Sá, 2005, pág.155), ou a desvalorização da assimetria de poderes que caracteriza a relação entre professores e pais (Sá, 2005), também é certo que o facto de se promover uma leitura menos normativa, ingénua e voluntarista dessa tipologia, permite que possamos encontrar aí uma referência interessante para desenvolvermos o exercício de reflexão que pretendemos promover acerca das possibilidades de, através da participação parental, se poder contribuir para a afirmação de uma Escola Pública subordinada aos pressupostos de uma matriz política de natureza democrática.

Uma leitura imediata da tipologia de Epstein permite, assim e de imediato, constatar que é o tipo de envolvimento 1, identificado como o processo de ajuda das escolas às famílias (Epstein, 1987), que, dada a sua natureza assistencialista, menos possibilidades assume de contribuir quer para uma participação esclarecida e proactiva dos pais, quer, por isso, para desafiar as escolas a assumir um outro tipo de racionalidade no domínio das relações que estabelece com a comunidade envolvente e, neste contexto, com as famílias.

Estas, neste tipo de envolvimento, são receptoras da acção benemérita das escolas que, assim, contribuem para apoiar essas famílias a providenciar um ambiente de segurança, bem-estar, afecto e conforto aos seus filhos, para que estes possam usufruir de condições que irão contribuir para o seu sucesso escolar. Para além de se poder discutir se esta é uma função a atribuir às escolas, importa reconhecer que este tipo de envolvimento não contribui, bem

pelo contrário, para redefinir a relação tradicional de subordinação das famílias face à Escola, constituindo, antes, um exercício através do qual a Escola tende a colonizar o universo familiar.

Neste sentido, pode afirmar-se que este tipo de envolvimento, independentemente das razões que o possam justificar, não conduz, de facto, à assumpção dos pais como parceiros educativos⁵⁸. Trata-se de iniciativas que, entendendo as crianças como sujeitos-alvo, visam, acima de tudo, *"induzir nos pais respostas conformistas em relação às expectativas da escola"* (Sá, 2005, pág.115), de forma a tentar prevenir no futuro, de situações que possam perturbar o quotidiano escolar.

Na continuidade das propostas relacionadas com este tipo de envolvimento, podemos referir o envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem em casa, e que constitui o quarto tipo de interacção proposto por Epstein. Não está em causa a assumpção, por parte das escolas, de uma posição proactiva no apoio a disponibilizar às famílias, para que estas possam ajudar os seus filhos na realização dos trabalhos de casa. De alguma forma, esta é uma postura interessante, ainda que não deixe de comportar alguns riscos, nomeadamente quanto às possibilidades das famílias se envolverem neste programas, e quanto ao significado dos mesmos em termos da assumpção das responsabilidades e competências educativas que as escolas devem assumir.

Se é certo que não se pode negar as vantagens do envolvimento das famílias neste âmbito, do ponto de vista dos efeitos directos e indirectos que um tal envolvimento suscita (Epstein, 1987), importa, também, reconhecer que nem todas as famílias se encontram em condições de participar com igual nível de competência na mesma tarefa. Neste sentido, tal envolvimento tanto pode contribuir para discriminar negativamente quer as crianças quer

⁵⁸ Uma das premissas tácitas que justifica este tipo de iniciativas é justamente a presunção da incompetência educativa dos pais.

as famílias menos capacitadas para lidar com a Escola, como pode legitimar as expectativas negativas que se produzem sobre essas crianças e sobre essas famílias.

Em suma, quer o primeiro tipo de envolvimento enunciado, quer este tipo de envolvimento agora referido, constituem propostas, no mínimo paradoxais do ponto de vista da criação de condições para uma relação mais produtiva entre as famílias e as escolas. Se, por um lado, essas propostas se justificam como propostas tendentes a potenciar tal relação, por outro, não deixam de ser propostas que acabam por a impedir, num caso por desconfiança nas competências educativas das famílias, que não se enquadram no modelo idealizado pelos seus mentores, e, no outro, devido à centralidade e hegemonia que esse modelo assume como modelo de referência destas propostas que integram a tipologia de Epstein.

Os dois tipos de envolvimento a que Epstein (1987) se refere quando valoriza: 1) a comunicação entre a escola e a família ou entre a família e a escola, e, 2) as actividades de voluntariado na escola, são, pese a necessidade de problematizar os pressupostos e a racionalidade que animam essas mesmas propostas, tipos de envolvimento que abordam as interacções entre as escolas e as famílias a partir de uma racionalidade distinta daquela que os tipos de envolvimento 1 e 4, da tipologia de Epstein, retratavam.

Se é certo que aquelas propostas de Epstein tendem, por vezes, a iludir alguns dos constrangimentos de carácter diverso que as condicionam; se é certo que o registo normativo e voluntarista dessas propostas, porque impedem a sua problematização, tendem a contribuir para a já referida construção da retórica que, hoje, se tem vindo a produzir sobre a relação entre as escolas e as famílias, importa afirmar, mesmo assim, algumas das potencialidades propostas em questão. Isto é, o que afirmamos é que, no domínio da comunicação a promover entre a Escola e a Família, não se pode negar a importância de acções como, por exemplo, aquelas que se

exprimem através da recepção individualizada aos encarregados de educação, a realização de questionários e entrevistas para auscultar as opiniões dos pais sobre assuntos importantes que digam respeito à vida das escolas ou, entre outras acções possíveis, a produção de folhas informativas sobre actividades que se realizem nessas escolas (Epstein, 1987).

Não se podendo afirmar que essas actividades, só por si, garantem o envolvimento dos pais, na medida em que esse envolvimento para ser assegurado por via das mesmas, depende, sobretudo, do modo como estas se realizam, há que discutir, então, quais as condições a respeitarem, para que os pais não sejam meros receptores da informação que as escolas lhes transmitem; há que discutir, igualmente, quais as estratégias que permitem lidar com as barreiras decorrentes do confronto entre códigos sócio-linguísticos diferentes, particularmente quando se visa estabelecer um processo de comunicação autêntico entre as escolas e as famílias provenientes de meios sócio-culturais desfavorecidos; há que discutir, finalmente, como se pode enfrentar e, de algum modo, controlar os efeitos perversos decorrentes da natureza assimétrica das relações entre pais e professores.

Não bastando evocar a necessidade das escolas e das famílias poderem comunicar entre si, propondo modalidades em função das quais se visa concretizar tal processo de comunicação (tal como o faz Epstein), parece-nos, mesmo assim, assumir alguma importância estratégica a afirmação dessa possibilidade, desde que se compreenda e reconheça os obstáculos com os quais nos podemos confrontar nesse âmbito, não os iludindo, escamoteando ou desvalorizando, desde que se reconheça, também, que a valorização desse tipo de comunicação é, apenas, uma componente ou uma dimensão de um projecto que não se pode esgotar no conjunto de actividades que tal comunicação suscita, já que esta só poderá fazer sentido se os pais forem reconhecidos nas suas singularidades como

interlocutores, estatuto este que os conduz, então, à possibilidade de assumirem um outro tipo de protagonismo nos quotidianos das escolas.

O terceiro tipo de envolvimento a que Epstein se refere é aquele que diz respeito às actividades de voluntariado nas escolas, como, por exemplo, a participação dos pais na dinamização de visitas de estudo, na organização de actividades lúdicas ou na realização de tarefas diversas (vigilância, cantina, actividades de tempos livres, etc.) que tanto podem ser de natureza supletiva como de apoio às actividades escolares.

Tal como se referiu na situação de envolvimento abordada anteriormente, não é o reconhecimento dos riscos, dos equívocos e dos não-ditos, que nos podem impedir de afirmar o quanto esta participação pode ser geradora de sinergias, cujas limitações importa compreender para que o facto de não se alimentarem ilusões acerca deste tipo de participação, nos permita perceber as consequências e o impacto desejado das mesmas. É, afinal, a assumpção de uma consciência crítica acerca deste tipo de envolvimento que poderá ajudar as escolas a compreender que as ausências de alguns pais não poderão ser interpretadas, de imediato, como expressão de um processo de demissão educativa, ou, que a instrumentalização daqueles que participam é uma postura incoerente face aos propósitos que justificam o convite à sua participação nas actividades de voluntariado.

Em conclusão, e ao contrário do tipo 1 e do tipo 4 de envolvimento a que Epstein se refere, os tipos 2 e 3, que fazem parte da sua tipologia, são bem mais promissores do ponto de vista do estatuto que atribuem às famílias. Não porque esses tipos de envolvimento não possam conduzir a uma menorização das mesmas, porque acabam por reconhecê-las, independentemente dos equívocos, dos paradoxos e dos riscos das suas propostas, como

passíveis de assumir algum tipo de protagonismo na relação que possam manter com as escolas.

Trata-se de um reconhecimento cuja importância tem mais a ver com o que se anuncia, do que, propriamente, com o que se realiza a partir do mesmo. Ou seja, é um reconhecimento que pode constituir um momento estratégico em função do qual se podem criar as condições necessárias para superar o diálogo de surdos que Pedro Silva (Stoer e Silva, 2005) refere para caracterizar o processo de comunicação entre as escolas e as famílias. Se não é certo que tal momento estratégico possa ocorrer, há que afirmar, contudo, que a sua ocorrência pode constituir um contributo na construção de uma relação que, como qualquer relação, não se encontra previamente determinada.

O sexto tipo de envolvimento parental enunciado na tipologia de Epstein, o da colaboração e intercâmbio com a comunidade (Epstein, 1987), distingue-se dos tipos de envolvimento acabados de referir porque, do ponto de vista da relação de parceria entre pais e escolas, nos encontramos perante um tipo de envolvimento mais ambicioso e afirmativo no que concerne à participação e ao estatuto dos primeiros.

Não deixando de ser um tipo de envolvimento também marcado por contradições e equívocos, nomeadamente pelos riscos de instrumentalização dos pais ou pelo modo como contribui para valorizar o protagonismo desses pais, circunscrevendo-o a um perfil de pais demasiado restrito, não deixa de ser, no entanto, um tipo de envolvimento mais próximo de uma relação de interlocução e de partilha.

É, no entanto, o quinto tipo de envolvimento contemplado na tipologia que temos vindo a analisar, o da participação dos pais na tomada de decisões, que constitui o tipo de envolvimento mais exigente, do ponto de vista da relação de parceria a estabelecer entre escolas e pais. Trata-se de um tipo de envolvimento que

conduz à aceitação dos pais como participantes quer nos órgãos de gestão das escolas, quer noutros níveis da administração do sistema educativo (Epstein, 1987).

Tal como refere V. Sá, o facto de se conferir *"novos espaços de participação aos pais, (...), pode não se traduzir num correspondente reforço do poder deste corpo social"* (Sá, 2005, pág.139), o que significa que podemos estar, apenas, perante uma estratégia de busca de legitimação, e, não tanto, perante a afirmação do princípio da participação (Sá, 2002).

Seja como for, e tendo presente que a participação dos pais na tomada de decisões educativas pode ter vários significados e impactos diferentes, importa referir, mesmo assim, que a afirmação de uma escola pública de matriz democrática obriga a essa participação. Uma participação que nos conduz a confrontar, pela primeira vez, com o sentido das acções que os pais protagonizam de forma individual, e, o sentido das acções que poderão ser assumidas colectivamente e de forma organizada por esses mesmos pais.

É Pedro Silva (2002, 2003) que, através do conceito de *dupla díade*, enfrenta esta problemática. Trata-se de um conceito que se encontra estruturado em torno de *"duas vertentes – a escola e o lar – a individual e a colectiva"* (Silva, 2002, pág.97).

De acordo com o referido autor, enquanto a *"vertente escola inclui todas as actividades levadas a cabo na escola, individuais ou colectivas, por iniciativa dos professores, dos pais ou dos alunos"* (Silva, 2002, pág.98), a *"vertente lar inclui todas as actividades relacionadas com a escola e desempenhadas em casa pelo aluno e/ou os pais"* (Silva, 2002, pág.98).

A dimensão de actuação individual, por sua vez, corresponde às actividades dos pais, dos professores e dos alunos no âmbito da relação que estabelecem entre si. Como exemplo, temos o caso do encarregado de educação que apoia o seu educando em casa, ou

deslocando-se à escola para reuniões, sempre que convocado ou por iniciativa própria, para dar ou receber informação.

A dimensão de actuação colectiva corresponde à defesa dos interesses gerais, que, enquanto tal, se supõe que constitua a defesa dos interesses do conjunto das famílias, e não os interesses directos dos alunos, considerados individualmente, ou de quaisquer grupos restritos. Assim, quando um encarregado de educação se torna membro de uma AP, realiza um acto cívico-político exercendo um *papel* em vez de uma *voz*. Em suma, enquanto a dimensão de actuação colectiva privilegia a defesa dos interesses gerais, a dimensão individual materializa-se na defesa dos interesses particulares. Neste sentido, *"a relação entre estas duas dimensões – individual e colectiva – pode ser de complementaridade, mas também de tensão"* (Silva, 2002, pág.99).

O que a bibliografia mostra e a realidade confirma, é que os encarregados de educação se envolvem muito mais na primeira dimensão que na segunda, ou seja, privilegia-se a defesa de interesses particulares, individuais, em detrimento da defesa dos interesses gerais ou colectivos (Silva, 2002). Facto este que tem conduzido alguns investigadores a sublinharem o lado *conservador* da intervenção dos pais nas escolas (Silva, 2002; Stoer e Silva, 2005) e a referir-se à possibilidade do Estado poder vir a instrumentalizar os pais como dispositivo de "controlo remoto" sobre as escolas e os professores (Stoer e Silva, 2005).

Na tipologia proposta por Epstein (1987), estas são as dimensões de análise que se escamoteiam, sendo interessante notar, todavia, que a valorização das actuações individuais sobre as colectivas⁵⁹, merece uma leitura política da proposta que Epstein divulga. É que, enquanto a acção individual dos pais visa responder

⁵⁹ Pode considerar-se que os tipos de envolvimento 1, 2, 3 e 4 tendem a valorizar esta possibilidade de acção individual dos pais. Só o tipo de envolvimento 5, o da participação dos pais na partilha de decisões, é que pode ser identificado como a dimensão colectiva da actuação dos pais, já que o tipo de envolvimento 6 não exige considerar esta dimensão como uma dimensão obrigatória para ser realizada.

aos problemas concretos dos seus filhos, a acção colectiva abre a possibilidade de interpelar a escola como um todo. Deste modo, para Epstein, o que se busca e o que se promove é mais o envolvimento do que a participação, a qual, de facto, só é objecto de valorização deliberada no tipo de envolvimento onde se defende a possibilidade dos pais se assumirem como co-decisores no seio das escolas (Epstein, 1987).

Em suma, o que a proposta de Epstein nos revela, é como o espaço de reflexão que se debruça sobre a participação dos pais nas escolas deverá ser construído sob o signo da problematização, o que temos vindo a tentar fazer de forma a compreendermos os contornos, as encruzilhadas, as zonas de luz e de sombra de um MAP que abordámos, até aqui, quer em termos da relação que se estabelece entre tal movimento e o poder político, quer em termos da relação entre as associações que o integram e as escolas, condição necessária para se discutir, agora, esse movimento em função das propriedades e vicissitudes que contribuem para modelar as dinâmicas internas que o configuram como movimento associativo.

4.2 - O MAP: Contributo para a configuração das suas dinâmicas internas

A relação Escola-Família é, hoje, uma problemática complexa, do ponto de vista do processo de reflexão que suscita porque, entre outras razões, deixou de estar confinada a uma reflexão circunscrita, obrigando-nos, então, a produzir leituras que possam mobilizar discussões mais amplas quer acerca das concepções de sociedade e de escola que estão em jogo no decurso daquela reflexão, quer, consequentemente, acerca dos compromissos e das competências que, actualmente, se atribuem aos pais e aos professores nesse âmbito, num tempo em que quer a docentalização parental, quer a parentalização docente (Silva, 2003) se afirmam como perspectivas

que expressam a já referida complexidade do debate que se tem vindo a travar acerca daquela problemática.

Um debate que, como se tem vindo a afirmar neste trabalho, também não poderá iludir as clivagens sociais e culturais que atravessam aquele relacionamento, as quais determinam a existência de assimetrias diversas e uma capacidade desigual de envolvimento e de participação dos pais na e face à Escola. Mesmo que a relação entre as escolas e as famílias tenda a assemelhar-se, muitas vezes, a um diálogo de surdos (Stoer e Silva, 2005), importa reconhecer que, apesar de tudo, estamos perante um fenómeno com contornos distintos, o qual tem a ver com a origem social das famílias e com o modo como tal origem afecta essa relação, em função, sobretudo, da distância cultural que se constata existir neste âmbito. Uma distância que não pode ser avaliada em função, apenas, da relação entre as escolas e as famílias, mas também em função das relações que se estabelecem no seio do próprio grupo das famílias, o qual está longe de poder ser identificado como um grupo minimamente homogéneo.

Estamos assim perante uma problemática que não poderemos iludir, na medida em que quer as escolas e os seus professores, quer, igualmente, o sub-grupo dos pais mais familiarizados com o universo escolar, tendem a desenvolver uma relação de estranheza e de incompreensão face às práticas educativas das famílias oriundas dos meios populares que são abordadas a partir de leituras deficitárias das mesmas. Leituras estas que, de algum modo, são denunciadas, por exemplo, por Don Davies no estudo por si coordenado, quando aí evidencia como essas famílias apoiavam os seus filhos, em casa, a estudar e, de um modo geral, consideravam a Escola como um espaço importante para a sua formação (Davies e al, 1989). Se é verdade que a presença dos pais da classe média nas escolas é mais frequente e mais participativa do que a dos pais dos meios populares, isso não pode ser entendido, de imediato, como uma manifestação de desinteresse destes pais face à Escola. Tal como afirma P. Silva, esse

pretenso desinvestimento, corresponde, muitas vezes, a um "*envolvimento invisível*" (Silva, 2002, pág.119) deste último sub-grupo de pais, o qual, por não ser reconhecido, tende, muitas vezes, a ser objecto de penalização quer do ponto de vista das expectativas, quer do ponto de vista dos discursos que se produzem sobre estas famílias, tanto por parte dos professores como dos próprios pais da classe média. É que estes últimos tendem a ter uma "*ampla visibilidade na escola*" (Silva, 2002, pág.118), a qual é suportada pela relação de familiaridade que este sub-grupo mantém com esta instituição e com o "*conhecimento por dentro dos problemas escolares*" (Silva, 2002, pág.118).

Se esta é uma das consequências do processo de clivagem social e cultural que atravessa a relação das escolas com as famílias, há que afirmar outras consequências a ter em conta, devido ao peso que as mesmas exercem tanto sobre o processo de reflexão que se debruça sobre essa relação, como sobre a própria relação em si. É que a visibilidade de uns e a invisibilidade de outros, através das quais se exprimem as assimetrias das famílias face ao modo de funcionamento das escolas e à própria cultura escolar, revelando tipos de familiaridade diferentes face à Escola, revelam, igualmente, estarmos perante representações e crenças distintas que se produzem acerca desta mesma instituição e dos projectos educacionais que aí deverão ser promovidos.

Como é evidente, esta é uma questão crucial para o MAP, sobretudo quando se reconhece que este é um movimento tendencialmente liderado pelas famílias da classe média (Beattie, 1985; Silva, 2002; 2003; Stoer e Silva, 2005), as quais se caracterizam por defender um projecto de escolarização dos filhos conivente com as suas crenças, expectativas e interesses particulares. Crenças, expectativas e interesses estes que se afirmam através do seu sobreenvolvimento na educação escolar dos filhos (Silva, 2002), o qual deverá ser entendido como a expressão de uma

estratégia de investimento na Escola que Magalhães e Stoer (2002) identificam com um projecto em função do qual distinguem a nova da velha classe média. Segundo estes investigadores a nova classe média pretende assegurar, por via da educação escolar, que a *"transição da escola para o mercado de trabalho aconteça sem problemas de maior"* (Magalhães e Stoer, 2002, pág.64), já que, ao contrário da velha classe média, a forma de assegurar os rendimentos no presente em rendimentos que assegurem o futuro, ocorre, já não por via da posse de propriedades e dos recursos a esta associados, mas do *"controlo por esta classe de formas especializadas de comunicação/informação"* (Magalhães e Stoer, 2002, pág.9) em sociedades marcadas pela terciarização das suas economias. Justifica-se, assim, que os pais da classe média se envolvam na construção de *"uma nova cultura de ensino-aprendizagem com base na excelência académica"* (Magalhães e Stoer, 2002, pág.47), a qual visa, de algum modo e também, preservar as escolas da invasão dos filhos das classes trabalhadoras ou dos grupos ditos minoritários (Magalhães e Stoer, 2002).

Perante o cenário descrito, e tendo em conta que os *«professional parents»* (Beattie, 1985)⁶⁰ são, sobretudo, pais oriundos da classe média, terá que se aceitar, como uma leitura possível e credível, que o MAP, liderado por estes pais, pode constituir um instrumento ao serviço das famílias desses estratos sociais que, assim, ensaiariam novas formas de relacionamento com a Escola de modo a procurar manter antigas vantagens (Stoer e Silva, 2005). Ainda que haja outras leituras, igualmente possíveis e credíveis, acerca dos sentidos da acção daquele movimento, que tendem a enfatizar as possibilidades de intervenções sujeitas a uma dimensão de natureza democrática, nomeadamente aquelas que o

⁶⁰ Os *«professional parents»* a que Beattie se refere são os pais que devotam uma parte substancial do seu tempo e energia a intervir, a partir do movimento associativo, nas escolas como uma nova categoria de actores que, hoje, apareceu na cena educativa.

próprio N. Beattie⁶¹, C. Vincent⁶² ou, entre outros, L. Lima e V. Sá⁶³, J. A. Lima⁶⁴ e P. Silva⁶⁵ promovem, há que reconhecer que a relação escola-família pode ser definitivamente entendida como uma relação armadilhada (Silva, 2002). Uma relação que definitivamente não poderá continuar a ser apreendida através de leituras generosas, idealistas, deterministas e circunscritas acerca dessa mesma relação, já que, como demonstra V. Sá, através de uma análise diacrónica da emergência do MAP em Portugal, a afirmação deste movimento no nosso país tem vindo a fazer-se entre "*o associativismo cívico e a lógica dos interesses particulares*" (Sá, 2005, pág.53). Isto é, as relações entre esse movimento e as escolas não poderá deixar de ser apreendida, então, em função das afirmações, das ambiguidades, das tensões e das contradições várias que, para além de coexistirem

⁶¹ Como refere Beattie, independentemente das contradições que afectam o MAP, o que é certo é que o exercício de participação a que os pais se dedicam no seio de tal movimento pode gerar dinâmicas participativas e um impacto ao nível das escolas e do sistema educativo "*muito superior àquele que, presentemente, muitos «professional parents» pensam*" (Beattie, 1985, pág. 237).

⁶² É nas conclusões do capítulo de um livro onde Carol Vincent (2000) descreve e reflecte sobre dois projectos de participação parental, o PIE (Participation in Education)I e um outro liderado pelo ACES (African Caribbean Education Support), que essa investigadora, a partir da análise desses projectos, conclui que apesar das acções referidas não assumirem a grandeza e o impacto daquelas que os Novos Movimentos Sociais protagonizam, também não poderão ser identificadas com o tipo de acções que Taylor descreve como aquelas que são promovidas, por exemplo, por grupos periféricos em busca de estabilidade económica ou de segurança comunitária, as quais caracteriza como propulsionadas por "*um misto de medo, ansiedade e aspirações*" (Vincent, 2000, pág.95). Segundo Vincent, as acções do PIE e do ACES são consideradas úteis e válidas por "*desafiar a inevitabilidade da passividade pública*" (Vincent, 2000, pág.104) da Inglaterra no virar do século.

⁶³ Apesar da abordagem exigente e crítica que L. Lima e V. Sá desenvolvem acerca da participação parental, os autores em causa não deixam de afirmar que "*os caminhos para a participação dos pais na educação e na governação das escolas encontram-se em aberto, e de resto passíveis de uma infinidade de traduções e de realizações*" (Lima e Sá, 2002, pág.83).

⁶⁴ Jorge Ávila de Lima que defende que a "*legitimidade da intervenção da família no interior da escola e da sala de aula é tanto mais evidente quanto mais olharmos para ela do ponto de vista de um conceito de cidadania activa*" (Lima, J. A., 2002, pág.143), propõe que o debate em torno da participação parental deixe de fazer, apenas, em torno da problemática da escolha das escolas e da sua presença nos órgãos administrativos das escolas, de forma a explorar outras "*formas mais proveitosas e interessantes de envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos*" (Lima, J. A., 2002, pág.133), nomeadamente valorizando a sua presença mais significativa na vida da sala de aula (Lima, J. A., 2002).

⁶⁵ É Pedro Silva, na sequência da denúncia dos riscos da clivagem sociológica que afecta a participação parental poder constituir mais um factor capaz de contribuir para que se legitime o papel da Escola como instituição reprodutora de desigualdades, que chama a atenção para o facto desta opção não constituir uma fatalidade, já que "*os actores são simultaneamente estruturados e estruturadores. Reproduzem quotidianamente as estruturas que enredam a sua acção, enquanto eles próprios têm também capacidade de produção, ou seja, de contribuírem para mudar as estruturas*" (Silva, 2002, págs.120/121). É, também, este investigador que chama a atenção da possibilidade dos pais-professores assumirem, a partir da sua condição híbrida, um papel decisivo na reconfiguração das relações entre as escolas e as famílias (Silva, 2002).

entre si, determinam posturas e alianças distintas que deverão conduzir a uma reflexão que, por isso, não admite abordagens simplistas ou marcadas por maniqueísmos e dicotomias várias. É de acordo com este pressuposto, através do qual se reconhece que aquelas relações terão que ser vistas como relações de poder, que importa dar conta do conjunto de modelos de pais, proposto por V. Sá (2005), já que assim se podem evidenciar como os diversos tipos de configurações através das quais se expressa a relação Escola-Família só poderão ser, de facto, entendidas na sua pluralidade contingente em função de uma abordagem caleidoscópica das mesmas. Para V. Sá, inspirado na tipologia proposta por Vincent, é possível identificarem-se quatro modelos de pais em função dos quais se pretende dar conta das dinâmicas que explicam a relação entre os pais e as escolas.

O primeiro desses ideais-tipo é aquele que Sá designa por *"modelo do pai colaborador/aprendiz"* (Sá, 2005, pág.157). É um modelo que enfatiza a relação de subordinação dos pais face à Escola, traduzindo o que pode ser caracterizado por *"participação «activa convergente»"* (Lima, 1988, 1992), [a qual] *parece corresponder ao que os professores esperam do «pai responsável»*" (Sá, 2005, pág.157). Ainda que seja necessário reconhecer que este tipo de relação pode ser promotora de uma atitude mais proactiva dos pais na sua relação com as escolas, nomeadamente se estes forem chamados a participar no espaço da sala de aula ou no apoio à aprendizagem dos filhos⁶⁶, há que reconhecer que este modelo não deixa de valorizar a existência, por parte dos pais, da aceitação *"dos valores e das normas da escola, e de não desafiarem as relações de poder tradicionais"* (Sá, 2005, pág.157). Eis-nos, assim, perante um modelo de pai que tende a valorizar a relação entre a escola e as

⁶⁶ Como se pode comprovar quer pela abordagem que promovemos acerca das propostas avulsas que alguns autores produzem acerca do envolvimento parental, quer, posteriormente, pela abordagem relacionada acerca da tipologia de Epstein, defendemos que a possibilidade acima enunciada é, apenas, uma possibilidade cujos riscos identificamos. Riscos esses relacionados com o capital cultural das famílias e a sua familiaridade com o universo escolar.

famílias em função da acção individual dos pais, os quais, neste sentido, contribuem activamente para preservar a primeira de qualquer tipo de interpelação cultural, curricular e pedagógica. Um modelo que, de igual modo, tende a aceitar, sem problematizar, as clivagens que atravessam as escolas e as relações que estas estabelecem com os pais, contribuindo, assim, para a desmobilização, e até para a oposição, daqueles pais que ou não são capazes de responder às solicitações das escolas ou que se recusam a assumir uma posição de subalternidade, neste âmbito, face às mesmas.

Um segundo modelo da tipologia que V. Sá adapta a partir da proposta de C. Vincent identifica-se pela designação dos "*pais como consumidores*" (Sá, 2005, pág.158). Uma categoria de pais cuja emergência se encontra associada à afirmação da ideologia do mercado no terreno da educação escolar e à subsequente constituição dos mercados educacionais que, tal como demonstrámos na parte I deste trabalho, teve uma visibilidade inédita em países como os Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália ou a Nova Zelândia. Trata-se de uma ideologia que se desenvolve em torno de duas crenças nucleares que, de algum modo, se co-definem entre si, a crença em função da qual se defende que a possibilidade dos pais poderem escolher a escola dos filhos é um factor capaz, só por si, de contribuir para a transformação das escolas que não apresentem desempenhos pedagógicos considerados adequados, na medida em que se acredita, e esta é a segunda das crenças atrás enunciadas, de que a competitividades entre as escolas gerada por aquela possibilidade de escolha a isso obriga. Trata-se de crenças que, perante os factos, se vieram a revelar falaciosas, nomeadamente quando se constata que nem todos os pais estão "*em condições de fazer a melhor «escolha» para os seus filhos (...) (a qual pressupõe uma informação adequada e correspondente capacidade de opção perante diferentes e credíveis alternativas)*" (Silva, 2002, pág.107) ou quando se verifica que os resultados das escolas melhor

classificadas nos «rankings» não se devem, somente, às suas qualidades intrínsecas, mas também, e em larga medida, às características dos seus alunos, crianças e jovens que são portadores do capital cultural necessário para lhes garantir, à partida, sucesso escolar (Silva, 2002).

Do ponto de vista da participação parental constata-se, de imediato, que a haver participação esta é uma participação circunscrita, já que admite, apenas, que as famílias com capacidade de opção é que poderão ser entendidas como famílias capazes de exercer essa mesma opção. Contudo, e tal como alerta V. Sá, alicerçado na análise proposta por Vincent relacionada com a experiência educativa vivida durante o período de vigência política do governo conservador de John Major, no Reino Unido, os já referidos *"amplos direitos de escolha da escola não tinham continuidade em direitos similares para influenciar os seus processos internos [das escolas] ou para questionar a política educativa"* (Sá, 2005, pág.159). Constatação esta que nos conduz rumo a uma conclusão interessante, a de que os pais, enquanto consumidores, passam a ver-lhes reconhecido o direito de serem melhor informados acerca do processo de escolarização dos filhos⁶⁷, o que, no entanto, *"em nada contribui para um novo reequilíbrio de poderes entre a escola e os pais"* (Sá, 2005, pág.159) que, assim, mantêm entre si um distanciamento necessário para que os segundos possam exercer *"um controlo mais estreito dos professores, agora sustentado e legitimado no direito democrático de escolha da escola pelos pais"* (Sá, 2005, pág.159).

Ainda que, tal como afirma V. Sá, *"reduzir os direitos dos pais à possibilidade de fuga, mas não ao exercício de voz, parece ser o*

⁶⁷ Mesmo esta conclusão deverá ser lida com a prudência necessária, sobretudo quando nos defrontamos com as verdadeiras campanhas de marketing que visam seduzir os pais para as virtudes das ofertas educativas que as escolas afirmam proporcionar-lhes, as quais não poderão ser identificadas, de imediato e na verdade, como exemplos de partilha e divulgação de informação. Pedro Silva chama a atenção para essas campanhas no Reino Unido (Silva, 2002), ainda que seja possível observar campanhas semelhantes num país como o Brasil, onde o peso do ensino privado e a competitividade entre escolas privadas a isso obriga.

sentido último da promoção do modelo de pai como consumidor” (Sá, 2005, pág.159), importa reconhecer que a sedução exercida por este modelo tem muito a ver com o papel nuclear que os pais parecem atribuir ao direito de serem informados e de não serem marginalizados no processo de tomada de decisões que à educação escolar dos seus filhos diz respeito. Um direito que lhes assiste e que, porventura, por não se ver salvaguardado pelas escolas abre as portas aos discursos, agora sedutores, dos pais como consumidores, os quais, no entanto, tendem a manipular esse direito através da divulgação de um tipo de informação que, mais do que esclarecer, ilude, tal como é o caso notório daquela que os *rankings* das escolas providenciam. O exemplo já referido, neste trabalho, sobre os três colégios jesuítas com Ensino Secundário, existentes em Portugal, é só, por si, um exemplo eloquente deste facto, no momento em que nos mostra como não é a excelência pedagógica que determina, só por si, o lugar desses colégios nos *rankings* das escolas secundárias, mas a origem social dos alunos que os frequentam, já que se assim não fosse seria de esperar que esses colégios estivessem colocados em posições próximas entre si nas listas de classificação daquelas escolas⁶⁸.

Em suma, não se pode dissociar a possibilidade dos pais serem entendidos como consumidores da possibilidade destes poderem escolher a escola dos seus filhos, já que é, em larga medida, em torno da política da liberdade de escolha que esta reivindicação se justifica. Em Portugal, uma tal política coloca-nos perante uma problemática deveras particular, a de que, efectivamente, essa liberdade não tem cabimento no âmbito da ordem jurídica que rege o nosso sistema educativo, ainda que marque, de forma explícita e implícita, quer os discursos de muitos dos partidos políticos com assento parlamentar, quer os discursos de

⁶⁸ Recordando o posicionamento dos três colégios referidos, verifica-se que, no ano lectivo 2005 / 2006, o Colégio S. João de Brito se encontrava no 4º lugar da lista, o Colégio Nun' Álvares (Stº Tirso) ocupava a 283ª posição e, finalmente, o Colégio da Imaculada Conceição (Coimbra) ficava na 466ª posição da lista.

alguns comentadores que a imprensa tem vindo a veicular. Seja como for, tal facto, como refere V. Sá, expressa, de algum modo, o "(in)sucesso relativo na promoção e implementação de medidas de política educativa de feição neo-liberal no contexto nacional" (Sá, 2005, pág.330), o qual é explicado pelo próprio V. Sá recorrendo ao conceito que A. J. Afonso consagrou quando caracterizou o neoliberalismo educacional, em Portugal, como um "*neoliberalismo educacional mitigado*" (Afonso, 1997, pág.107), produto da tensão existente entre a necessidade de "*expandir o Estado em termos da realização de uma maior igualdade de oportunidades e de democratização da educação pública*" (Afonso, 1997, pág.107) e a tentativa de circunscrever e reduzir o papel do Estado, "*abrindo o campo da educação à iniciativa privada*" (Afonso, 1997, pág.107) que, deste modo, permitiria concretizar, na perspectiva dos mentores de uma tal política, os projectos educacionais tendentes a propiciar o que estes mesmos actores designam por "*uma maior liberdade de ensino*" (Afonso, 1997, pág.107).

É, pois, nos discursos que integram os programas dos partidos políticos, bem como nos textos de opinião de alguns comentadores nacionais que a problemática da liberdade de escolha das escolas, entendida como uma reivindicação associada à necessidade de promover a liberdade de ensino, adquire corporeidade. Segundo V. Sá, que analisou os programas eleitorais dos partidos políticos com assento parlamentar, as propostas dos partidos de centro-direita já incluíam a problemática da escolha no período anterior às eleições legislativas antecipadas que tiveram lugar em Março de 2002 "*de forma algo tímida e defensiva*" (Sá, 2005, pág.341). Será, todavia, neste período eleitoral que, face às teses relacionadas com a necessidade de combater o «pântano educacional»⁶⁹ e,

⁶⁹ Segundo V. Sá a ideia de que a educação, em Portugal, seria um «pântano educacional» foi de, algum modo, consolidada quer pelas notícias recorrentes nos meios de comunicação social sobre a violência e a indisciplina nas escolas, a crise de autoridade dos professores, o mau desempenho dos alunos portugueses em provas de avaliação internacional ou as taxas de insucesso e de abandono, quer por iniciativas

consequentemente, de se apostar na qualidade e na excelência académica como condição para vencer o desafio da competitividade (Sá, 2005) que foi criado *"o contexto sócio-político mais receptivo à afirmação das agendas gestionárias"* (Sá, 2005, pág.341). De acordo com a análise de V. Sá, constata-se que o programa do CDS/PP é aquele que assume de forma mais explícita e inequívoca, entre outros, os objectivos eleitorais de *"promoção da competitividade entre escolas, de apoio estatal à iniciativa privada, de ênfase na avaliação, com proposta de implementação de exames nacionais no termo dos 1º, 2º e 3º ciclos e no final do ensino secundário, de aposta na refundação do papel do Estado, reduzindo-o a uma função supletiva (princípio da subsidiariedade) da iniciativa privada"* (Sá, 2005, pág.343). É, também, o CDS/PP que, na sequência deste programa, assume como compromisso eleitoral, a implementação do «cheque-educação», o qual é entendido como garantia da liberdade de escolha, *"bem como da «concorrência entre estabelecimentos de ensino públicos e privados (...)"* (Sá, 2005, pág.344).

O programa do PSD, por sua vez, revela, na leitura de V. Sá, que os sociais-democratas tanto apostam *"«num novo modelo de sistema de ensino, que incentive a liberdade de escolha»"* (Sá, 2005, pág.354), como propõem *"a «avaliação desempenho das escolas, com publicitação dos resultados», associada à implementação de um «sistema de distinção do mérito e de apoio às que demonstrem maiores carências»"* (Sá, 2005, pág.354), estratégia através da qual, segundo V. Sá, legitimam uma partilha desigual dos recursos públicos *"em favor das «escolas de excelência» que são também aquelas que, habitualmente, apresentam menos debilidades e que servem os públicos menos carenciados, realizando assim o supremo privilégio dos privilegiados: o de o serem sem que o pareçam"* (Sá, 2005, pág. 354).

organizadas e com ampla difusão pública de que a publicação do «Manifesto para a Educação da República», em 2002, constitui um dos melhores exemplos da campanha catastrofista que a tese do «pântano educacional» consubstanciava.

Se estas são as intenções dos partidos situados mais à direita do espectro político nacional, importa compreender que nos programas de outros partidos, situados no quadrante da esquerda desse mesmo espectro, se torna possível identificar, não os discursos de defesa da liberdade de escolha, mas alguns dos conceitos que sustentam as teses educacionais de inspiração neoliberal. Neste âmbito, V. Sá defende que *"no programa do PS para a legislatura 2002/2006, no que concerne aos rankings das escolas e às políticas de escolha, promove-se um conjunto de propostas em que, ao mesmo tempo que se defendem medidas habitualmente associadas àquelas políticas, se recusa a sua inscrição nas narrativas que as enquadram"* (Sá, 2005, pág.349). O programa do PCP, na perspectiva de V. Sá, embora exclua liminarmente *"as medidas que possam conduzir à criação dos rankings das escolas, e dos seus efeitos perversos, incorpora-se amplamente no discurso da qualidade e da avaliação do sistema educativo, embora não subordinada à lógica da competição"* (Sá, 2005, pág.347). Segundo V. Sá, verifica-se, neste âmbito, a preocupação em promover *"alguma conformidade institucional com os novos mitos racionalizados emergentes, nomeadamente pela ênfase colocada na «qualidade»"* (Sá, 2005, pág. 347).

De acordo com a leitura proposta, a sedução dos discursos que tendem a valorizar o modelo dos pais como consumidores, em Portugal, não se produz tanto em função da construção de um amplo consenso em torno da problemática da liberdade de escolha das escolas por parte das famílias, mas antes em torno da importância da avaliação como instrumento de controlo da qualidade das propostas educativas, enquanto referencial nuclear em função do qual se promove a competitividade entre escolas como condição necessária à afirmação dessa mesma qualidade. Um conceito tão ambíguo quanto perverso, no momento em que a noção de qualidade, por não ser objecto de um processo de clarificação prévio, em função do qual se

possa compreender o seu contributo para a construção de projectos educacionais de inspiração democrática, tende, quantas vezes, a ser usada como instrumento de legitimação de muitos dos processos de segregação educativa que têm lugar nas nossas escolas.

Em conclusão, os pais, entendidos como consumidores, se não têm liberdade, em termos jurídico-formais, para escolher as escolas dos filhos, podem assumir, através das diferentes modalidades formais e informais ao seu dispor, um papel fiscalizador sobre as acções dos professores a partir dos resultados que essa avaliação visa revelar, de forma a que se atinjam os patamares de qualidade pretendidos. Expressa-se, assim, um dos possíveis efeitos perversos da ideologia de mercado no seio das escolas, nomeadamente quando se *"tende a equalizar as escolas"* (Silva, 2002, pág.108) por via de referenciais universais, o que tão pouco será possível, ou, certamente, desejável, tendo em conta: (i) que será em função da pluralidade das respostas a construir que se tornará possível responder com êxito à diversidade dos públicos a enfrentar e (ii) que *"este nivelamento das escolas não se traduz necessariamente em melhor qualidade educativa"* (Silva, 2002, pág.108), a exemplo do que aconteceu com a proliferação de canais televisivos onde a concorrência gerou mais mediania, do que um *"aumento geral de qualidade"* (Silva, 2002, pág.108).

O terceiro modelo da tipologia de V. Sá é aquele que é identificado como a *"categoria dos pais independentes"* (Sá, 2005, pág.160), a qual se refere aos *"encarregados de educação que mantêm um contacto mínimo com a escola dos seus educandos"* (Sá, 2005, pág.160). Se face aos dois modelos anteriores nos confrontamos com a existência de pais que interagem com a Escola, ainda que de modos diferentes, neste modelo, bem como no quarto modelo da tipologia proposta por V. Sá, o dos *"pais «isolados»"* (Sá, 2005, pág.163), identificam-se aqueles grupos de famílias que mantêm, por razões diversas, um relacionamento distante com os

contextos escolares dos filhos ou que recusam qualquer tipo de contacto com os mesmos. Eis-nos, assim, perante uma grelha de leitura acerca da relação entre a Escola e a Família que não só supera qualquer tentativa de abordar essa relação em função de uma abordagem dicotómica da mesma, como, por isso, permite que entendamos tal relação em função de uma diversidade de estratégias de relacionamento por parte das famílias que expressam crenças, expectativas e leituras sobre as escolas que, definitivamente, põe em causa quer as perspectivas que tendem a idealizar esse relacionamento como um relacionamento tendencialmente harmonioso, desde que todos cumpram o guião que se previa e, quem sabe, tecnicamente configurado, quer as perspectivas fatalistas que, por um lado, nos impedem de apreender as potencialidades de alguns projectos, actos e decisões que não poderão ser interpretados sem os relacionarmos com as intenções dos actores que agem, de forma contextualizada, em espaços institucionais sujeitos a constrangimentos vários, ainda que podendo usufruir, também, da mobilização de recursos diversos, e, por outro lado, nos impedem, também, de compreender o caleidoscópio de razões e atitudes que são enformadas, de forma apressada e pouco precisa, na categoria dos pais demissionários que, quantas vezes, tende a ser exclusivamente identificada, de forma equívoca e grosseira, com determinados estratos sociais, o dos meios populares ou os dos grupos socialmente desfavorecidos.

É neste sentido que a categoria dos «pais independentes» engloba, segundo V. Sá, aqueles pais que fazem parte do “grupo dos «não-participantes passivos»” (Sá, 2005, pág.160) e ainda o “grupo dos «não-participantes activos»” (Sá, 2005, pág.161), aos quais o autor em questão acrescenta a já referida categoria dos “pais «isolados»” (Sá, 2005, pág.163). A primeira subcategoria diz respeito aos pais que não participam em função de razões que têm a ver com a sobrecarga de trabalho quotidiano, a incompatibilidade de

transportes ou, simplesmente as dificuldades em relacionar-se com as escolas, entendidas como contextos estranhos e distantes (Sá, 2005). Na segunda subcategoria incluem-se os pais que tiveram "*experiências de participação anteriores pouco gratificantes*" (Sá, 2005, pág.161), manifestando, por isso, uma relação de oposição e desafeição perante a Escola, ou os pais que recusam o papel que lhes pretendem atribuir, o qual associam "*a meras formas de legitimação de decisões que não reflectem os seus interesses*" (Sá, 2005, pág.161). Os pais identificados como isolados são aqueles que "*não participam porque acham que não devem participar*" (Sá, 2005, pág.163), já que demarcam de forma clara os territórios que dizem respeito às suas responsabilidades educativas, o do pão e da educação, dos territórios que dizem respeito às responsabilidades educativas das escolas, o território reservado da instrução (Sá, 2005).

Como se pode constatar, as possibilidades de explicar a não-participação dos pais são diversas e têm diferentes implicações distintas quer do ponto de vista da reflexão sobre a participação parental, quer do ponto de vista das dinâmicas e dos conteúdos dessa participação. Se no âmbito do debate sobre o contributo do MAP para a afirmação de uma Escola Pública sujeita a uma matriz democrática não se pode ignorar o peso e a importância dos pais «colaboradores/aprendizes» ou dos «pais consumidores», também não se pode ignorar a importância dos pais que não participam, entendidos agora como uma categoria de pais heterogénea que não só não se pode marginalizar e subvalorizar, como, sobretudo, importa reconhecer quanto ao seu potencial contributo na redefinição de um outro tipo de parcerias entre esses pais e as escolas e, igualmente, quanto ao tipo de interpelação a que aqueles permitem sujeitar estas mesmas escolas quer quanto às suas finalidades, quer quanto ao estatuto e aos papéis dos actores em presença, quer quanto às dinâmicas organizacionais e pedagógicas que aí têm lugar e à

adequabilidade das mesmas no seio de sociedades que se definem como democráticas.

A reflexão que justifica esta tese depende, em larga medida, da nossa disponibilidade para construir um olhar mais sustentado e, porque não afirmá-lo, menos preconceituoso acerca da relação entre a Escola e a Família, de forma a compreender que é sobre as particularidades desta interacção e não sobre os pólos da mesma que essa reflexão se terá que desenvolver. É que a última categoria de pais, a dos *"pais como participantes"* (Sá, 2005, pág.166), sendo aquela que *"representa a alternativa com maior potencial para o futuro da desenvolvimento da escola enquanto organização democrática"* (Sá, 2005, pág.166) é, como se sabe, uma categoria minoritária (Sá, 2005), já que implica o envolvimento dos pais *"quer no governo da escola, quer na educação dos próprios filhos e, ao contrário dos outros modelos, contempla a participação individual e a participação colectiva"* (Sá, 2005, pág.166). Como se pode constatar, perante a descrição proposta, a possibilidade dos pais se assumirem como participantes depende, certamente, da sua disponibilidade, perfil e competências, mas, importa reconhecer, depende, igualmente, do modo como as escolas concebem e implementam quer os seus projectos educativos, quer os seus projectos curriculares. O que se pode afirmar perante esta categoria de pais é que há possibilidades da relação entre as escolas e as famílias ocorrer segundo outros parâmetros onde estas não sejam instrumentalizadas ou sujeitas a um guião que outros construíram por si.

Em suma, do ponto de vista da reflexão sobre o contributo da participação parental na afirmação e desenvolvimento de uma escola pública e democrática, importa reconhecer, então, a importância do exercício de configuração dos modelos acabados de enunciar, porque tal exercício contribui quer para nos mostrar como o grupo dos pais é um grupo heterogéneo, quer para demonstrar que essa

heterogeneidade não admite leituras simplistas ou estereotipadas. Trata-se, pois, de um exercício valioso se nos permitir analisar e identificar os factores, de natureza diversa, que, por um lado, *"têm circunscrito boa parte dos pais sobretudo ao papel de colaboradores/aprendizes e de consumidores"* (Sá, 2005, pág.167) e, por outro, se nos permitir compreender a ausência dos pais e o significado das mesmas como um pretexto para um processo de interpelação que as escolas públicas, porque são escolas públicas que se inscrevem numa sociedade que se reivindica como democrática, deverão suscitar em função deste vínculo matricial.

Sabendo-se que este não é um empreendimento que admite guiões prévios e claramente definidos, sabendo-se também que se trata de um empreendimento a construir tendo em conta os mecanismos institucionais implícitos e explícitos que configuram a vida e as dinâmicas singulares das escolas, as respostas que se activam neste âmbito, as crenças e as idiossincrasias que sustentam aqueles mecanismos e aquelas respostas, bem como a tensões, as contradições e as possíveis sinergias que se estabelecem entre as escolas e as entidades de natureza diversa com as quais aquelas se relacionam, importa compreender, então, que a possibilidade de se investir na construção desse empreendimento passa, entre outras medidas possíveis, por enfrentar algumas questões sobre o MAP que têm a ver, em primeiro lugar, com a problemática genérica que justifica este trabalho através da qual se pretende compreender quais as potencialidades democráticas deste movimento e os obstáculos de natureza diversa, bem como os desafios que se lhe colocam para afirmar tais potencialidades. É que, de acordo com J. A. Lima (2002), a vertente da democratização e da emancipação que deverão constituir os valores axiais de uma escola própria de uma sociedade que se afirma democrática, obriga a considerar a participação parental, não apenas como um propósito justificável em termos do respeito pelos princípios de uma cidadania democrática, mas, mais do

que isso, como um elemento indispensável à democratização da Escola.

É tendo como referência a problemática atrás enunciada que nos questionaremos, num primeiro momento, como é que o MAP se relaciona com as representações e as decisões no campo da política educativa que, hoje, marcam a agenda das instâncias e dos actores educativos. Opção esta que nos abre as portas para nos questionarmos se, a coberto da afirmação das potencialidades democráticas do MAP, não nos confrontamos, antes, com a afirmação de um fenómeno politicamente distinto, o da afirmação da parentocracia e da aliança que a sustenta, aquela que as AP's estabelecem com uma administração educativa que ao usar aquele como instrumento de fiscalização das escolas e dos professores, não pretende mais do que manter, por controlo remoto (Lima, 2002), as rédeas de um poder que se afirma de forma subtil e insidiosa a coberto da retórica da autonomia dessas escolas. Não sendo esta uma opção inevitável, é, como se sabe, uma opção plausível que importa discutir do ponto de vista do peso e das estratégias da já referida agenda político-social da nova classe média (Magalhães e Stoer, 2002), bem como do peso que a ambiguidade conceptual de conceitos como o da oferta de propostas educativas de qualidade exerce mesmo no âmbito de alguns dos campos discursivos que recusam, em tese, os mercados educacionais como alternativa às limitações e equívocos que suportam a Escola Estatal.

É face à já referida problemática de referência deste trabalho que, num segundo momento, somos obrigados, também, a discutir como é que as dimensões dos discursos dos pais que participam no MAP sobre a relação entre a escola pública e a escola privada, identificando os elementos que, no âmbito de tais discursos e de forma clara ou ambígua, são susceptíveis de contribuir ou para reforçar as concepções em função das quais se justifica a Escola

Pública ou as concepções que abrem as portas à valorização do fenómeno dos «quase-mercados» no âmbito da educação escolar.

É também a problemática de referência desta tese que, num terceiro momento, nos conduz a analisar as experiências que possam ser entendidas como manifestações de participação parental sujeitas ao propósito da construção de uma escola pública e democrática ou, pelo menos, os discursos dos actores que, directa e explicitamente, se encontram envolvidos nessas mesmas experiências. É, neste âmbito, que se pode discutir se as quatro condições⁷⁰ enunciadas por Pedro Silva (2003) para definir «parceria» se verificam, ou não, no âmbito de tais experiências singulares, interpelando-se, então, as razões que permitem que as AP's, neste âmbito, sejam entendidas, de acordo com a proposta de J. A. Lima acerca das três atitudes antagónicas que permitem identificar as relações dos pais com as escolas, como parceiras e não como clientes ou instrumentos destas mesmas escolas (J. A. Lima, 2002).

É a partir, então, das três entradas acabadas de referir, em função das quais se visa abordar as potencialidades democráticas do MAP e os obstáculos de natureza diversa, bem como os desafios que se lhe colocam para afirmar tais potencialidades que se pode investir, então e posteriormente, na abordagem de questões mais circunscritas, ainda que relacionadas com essa problemática de referência, as quais têm a ver, especificamente, quer com a representatividade das AP's, quer com os riscos da institucionalização da presença dos pais nos órgãos de gestão das escolas, quer com a relação que estas estabelecem ou pretendem vir a estabelecer com outros actores da cena educativa, o que nos conduz a abordar a problemática da delimitação dos territórios e as tensões que esse

⁷⁰ Segundo Pedro Silva (2003), baseado em Bastiani (1993) são quatro as condições a respeitar para se poder falar de parceria entre as escolas e as famílias: (i) a partilha de poder e de responsabilidades que não significa obrigatoriamente que todos os actores envolvidos estejam em pé de igualdade; (ii) a reciprocidade para escutar os outros, dialogar e negociar com eles; (iii) a partilha de finalidades e objectivos, reconhecendo-se as leituras comuns, mas também as diferenças existentes e (iv) o empenhamento na acção conjunta.

processo de delimitação acaba obrigatoriamente por gerar, sobretudo, quando nos defrontamos com o espaço onde os consensos são difíceis de estabelecer, graças às assimetrias de poder que atravessam a relação entre as escolas e as famílias.

Havendo respostas da literatura especializada para este conjunto de questões, importa reconhecer que, com este trabalho, se visa interpelar algumas dessas respostas e verificar até que ponto tais respostas poderão ser confirmadas, recusadas, ampliadas ou sujeitas a reformulação, através do confronto com os dados que o estudo a apresentar nesta tese revela. Para além disso, trata-se de mais um estudo que se constrói a partir de um novo olhar, o que só por si visa enriquecer o espaço de debate já aberto sobre a relação entre o movimento associativo de pais e o seu contributo para a construção de uma escola pública mais pública, porque mais democrática.

Esta é uma questão particularmente importante quando se sabe que o MAP é um movimento tão plural e homogéneo que os estudos contextualizados assumem uma importância particular, do ponto de vista da investigação, no momento em que permitem dar conta das tendências e dos acontecimentos singulares que, afinal, contribuem para a construção de uma abordagem mais ampla e complexa sobre o referido movimento.

Parte III

Investigação empírica e o modelo de análise

Capítulo I

Orientação teórica e metodológica da investigação

Introdução

Reflectir sobre a escola pública não é uma tarefa fácil de se realizar. Expor diferentes abordagens e de diferentes ângulos por parte dos pensadores, obriga ao confronto das diferentes opiniões que começam a abundar na sociedade académica. Existe, de facto, uma multiplicidade de olhares sobre a matéria, a qual não poderá ser iludida ou escamoteada enquanto factor que contribui para configurar a reflexão sobre a mesma.

Regular a vida escolar da sociedade é um tema apaixonante mas também muito complexo, pois são múltiplas as vertentes a estudar e a avaliar, inclusive a de se saber se a escola está a cumprir com os objectivos para que foi criada. Como afirmam Ariana Cosme e Rui Trindade (2005, jornal a Página, ano 14, nº 141) a escola pública é compreendida *"...como um espaço que entende a apropriação do património cultural de que, hoje, dispomos como um bem a partilhar, enquanto compromisso de uma sociedade que se define como democrática"* (pág.141).

Sendo assim, a educação tem de ser encarada, prioritariamente, como um direito e como um bem social, e, por isso, o Estado deve garantir o direito de acesso e permanência de todos os cidadãos aos bens educativos. Isto porque se entende a escola pública como um instrumento de combate às desigualdades sociais e culturais, como um garante da democracia e como um instrumento de afirmação da cidadania.

Interessa, pois, perguntar neste momento difícil e controverso da vida nas escolas: **Como tornar a educação uma questão pública, uma tarefa assumida por um estado democrático, num momento em que ela se vê ameaçada como um bem público, ao qual durante os últimos séculos estavam**

associadas as esperanças de criação de um mundo de igualdade, liberdade e solidariedade.

Trazer a educação pública para o centro do debate é uma tarefa árdua, mas é necessário fazê-lo. E tal deve ser feito com grande exigência e rigor. Os portugueses têm direito a uma educação de qualidade, com garantia de igualdade de condições de acesso e de sucesso. Para tal, a educação deve ser vista como um investimento e não como uma despesa corrente, pois trata-se de um direito social básico que deve ser garantido e não alienado ou deixado ao acaso. Deve ser vista como um investimento da sociedade para o bem de todos, logo, como um investimento público. Construir uma escola de qualidade para todos deve ser uma preocupação de qualquer governo democrático.

Para Jurjo Torres Santomé (2003) são estas ideias que, de um modo geral, têm vindo a dominar as perspectivas daqueles que se assumem como defensores da escola pública, numa concepção da educação como um recurso imprescindível para consolidar a formação de sociedades democráticas e mais igualitárias. Para este investigador:

"É nas instituições escolares públicas que as pessoas, pese as suas diferentes origens de classe, raça, sexo e nacionalidade e as suas distintas capacidades e níveis de desenvolvimento, podem conviver, aprender e relacionar-se de modo igualitário, democraticamente, chegar a partilhar os seus diferentes estilos de vida e culturas" (idem, pág.20).

Trata-se de um desafio exigente e moroso, em função do qual se pode afirmar que é preciso reforçar a capacidade de tornar mais pública a escola pública, promovendo um serviço educativo capaz de proporcionar mais oportunidades de sucesso para todos, fazendo da

participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício de cidadania. Em vez de dar a cada escola o seu público é preciso que cada escola se abra à diversidade dos seus públicos, o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as necessidades, interesses e anseios de todos.

1. Selecção do objecto de estudo

Na nossa investigação, e tendo em conta o propósito acabado de enunciar, interessa-nos, sobretudo, analisar a dimensão e a qualidade da participação das Associações de Pais no quotidiano das escolas, tentando compreender ou as possibilidades reais que os Pais e Encarregados de Educação têm, organizados em associações, de contribuírem para a democratização das escolas públicas, ou se a sua participação pode ser entendida como um obstáculo à afirmação de tal propósito, ou, ainda pelo contrário, se essa participação existe para cumprir, apenas, um preceito legal, sem que esse movimento associativo, neste caso, demonstre capacidade, força e competência para se assumir como parceiro nesses contextos.

Estudar a relação escola-família conduz-nos a analisar os pontos de contacto e de clivagem entre agentes educativos que, por vezes, paradoxalmente, parece que se desejam na colaboração e participação, mas, na prática, se afastam ou evitam por razões que nem sempre são tão explícitas como deveriam ser. Contudo, e como afirma J.A. Lima (2002):

"Hoje, um debate rigoroso sobre a natureza da cidadania e do seu exercício no campo educativo deve incidir, não tanto sobre a necessidade de dar voz aos pais, no interior do sistema educativo, mas antes sobre como permitir a expressão desta voz, no interior desse sistema" (pág.145).

Por isso, e dado ser professor numa escola básica do 2º e 3º ciclos, ser sócio de uma Associação de Pais e, ainda, de ter sido fundador e presidente de duas outras Associações de Pais e Encarregados de Educação, pensamos que nos encontramos numa

situação privilegiada para observar esta dinâmica relacional (ou falta dela), o que associado à própria dissertação de mestrado que realizámos⁷¹, permite que se compreenda a nossa familiaridade com a problemática em causa e as preocupações que a mesma suscita. É essa familiaridade e essas preocupações que se encontram subjacentes à produção desta tese.

A problemática da relação escola-família tem sido estudada com abundância, havendo já um acervo interessante de estudos sobre essa problemática⁷², ainda que nos pareça haver alguma escassez de trabalhos sobre a organização do movimento associativo e o tipo de intervenções que este movimento tem vindo a protagonizar.

⁷¹ Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico, pela Universidade de Aveiro em 1998.

⁷² Beattie (1985); Marques (1988); Diez (1989); Benavente (1990); Costa (1991); Alarcão e Relvas (1992); Davies, Marques e Silva (1993); Bazin (1993); Estrela (1993); Afonso (1994); Davies (1994); Montandon (1994); Diogo (1998); Evequoz (1998); Fontaine (2000); Lima (2002); Silva (2003; 1989); Stoer e Silva (2005) ou, entre outros, Sá (2005).

2. Pressupostos e objectivos do estudo

É tendo em conta este facto e algumas preocupações⁷³ que norteiam a nossa reflexão sobre esta problemática que, de modo genérico, justifica esta dissertação. Uma dissertação que se foi construindo em função do seguinte conjunto de pressupostos:

- O envolvimento das famílias na educação das crianças é não só uma condição necessária à concretização da mesma, como um direito jurídico que se lhes reconhece;

- Sendo a escola, hoje, um espaço que terá que se afirmar como um contexto multicultural, compaginável com os padrões de vida numa sociedade democrática, é crucial que essa escola se organize para compreender e lidar com as diferenças de que os seus alunos são portadores;

- O Dec. Lei nº 115-A/98, no seu Cap. V, artºs 40 e 41, consagra o direito dos pais e encarregados de educação à participação na vida e na administração das escolas;

- Os tipos de relações entre as APs⁷⁴ e as famílias são múltiplos e plurais, o que dada a importância desta problemática obriga à compreensão das mesmas e dos interlocutores em presença, de forma a superar-se os lugares-comuns e os olhares preconceituosos que sobre essas relações se possam construir, para, deste modo, se

⁷³ Destas preocupações salientam-se aquelas que têm a ver com a participação dos pais, o impacto do seu movimento associativo na gestão da Escola Pública ou as intervenções de carácter clientelar desse movimento associativo.

⁷⁴ Doravante passaremos a utilizar a sigla AP ou APs para designar a Associação de Pais ou Associações de Pais

afirmarem outros caminhos e outras possibilidades de relacionamento;

- O movimento associativo de pais e encarregados de educação encontra-se, hoje, numa encruzilhada entre a sedução dos discursos neo-liberais e a necessidade de uma participação que contribua para a democratização das escolas e da educação escolar.

É a partir destes pressupostos que se justifica este trabalho, através do qual se visa:

- a) Equacionar a natureza e os sentidos das relações que se estabelecem entre as APs e as escolas;
- b) Reflectir sobre as virtualidades, os obstáculos e os equívocos que, hoje, se vão revelando em torno da intervenção que as APs protagonizam.
- c) Discutir se as APs poderão contribuir para a afirmação de uma escola pública e democrática ou, se pelo contrário, contribuem, antes, para legitimar a construção de uma escola que se expressa como um contexto de segregação educativa;

Uma vez esclarecidas algumas destas questões, pretendemos fazer uma avaliação mais exaustiva da qualidade da participação das Associações de Pais na escola, tendo em conta a legislação e o estatuto jurídico das Associações de Pais.

Procuraremos retomar os desafios de João Barroso (2003) a propósito da regulação e desregulação nas políticas educativas, assim como discutir a questão da "escola como serviço local do estado" confrontando-a com a "escola como centro educativo local". Neste contexto interessa perceber qual a natureza e o sentido da

participação das Associações de Pais nos projectos escolares e a sua capacidade de intervenção nesses mesmos projectos.

3. Questões orientadoras

Para atingirmos os objectivos descritos, iremos reflectir e tentar responder a um conjunto de questões orientadoras, como:

- A participação das Associações de Pais na escola corresponde, apenas, à satisfação da legislação existente ou é o resultado de um outro modo de conceber as escolas, as suas finalidades e a natureza dos serviços educativos que oferecem?
- Quais são os limites e as limitações da participação das Associações de Pais tendo em conta o seu estatuto jurídico?
- Qual é a real capacidade e dimensão de intervenção das Associações de Pais no sentido de contribuírem para a democratização da escola pública?
- Será que as Associações de Pais estão interessadas em participar na construção de uma Escola Pública e Democrática?
- Poder-se-á afirmar que a participação das Associações de Pais e Encarregados de Educação é sujeita a limitações e a constrangimentos vários? Que limitações e constrangimentos são esses?
- E as famílias desfavorecidas e desestruturadas, são elas passíveis de serem representadas pelas Associações de Pais?

São questões que não admitem respostas taxativas e imediatas, no âmbito de um universo, o do movimento associativo de pais e encarregados de educação, que, como se evidenciou ao longo desta tese, é atravessado por potencialidades, contradições e tensões

diversas que, também por isso, poderão estimular um projecto de investigação tão credível quanto pertinente. Um projecto que se norteia em função destas seis questões operatórias, para enfrentar as duas questões estruturantes, já atrás formuladas, que são as perguntas nucleares deste trabalho:

a) - Como é as escolas da rede pública podem contribuir para a afirmação e desenvolvimento de sociedades que se reivindicam como democráticas, num momento em que essas escolas se vêem ameaçadas como um bem público, um instrumento capaz de contribuir para um mundo socialmente mais justo e mais humano?

b) - Como é que o movimento associativo de pais e encarregados de educação pode participar num tal projecto?



4. Pressupostos metodológicas

O estudo que se apresenta nesta tese é um estudo descritivo⁷⁵ que se constrói em torno de dois momentos nucleares de investigação:

a. Um primeiro momento através do qual se realizou um inquérito por questionário dirigido à totalidade das Associações de Pais e Encarregados de Educação (162) dos CAE's (Coordenação de Área Educativa) do Porto e de Entre Douro e Vouga;

b. Um segundo momento que consistiu na realização de entrevistas individuais com um conjunto de dirigentes de APs, da FAPFeira e da CONFAP, através das quais se visava obter os seus comentários e esclarecimentos face aos dados obtidos em função da administração do questionário e, obviamente, esclarecer ou aprofundar a reflexão em torno das problemáticas que configuram este estudo.

O que se pretendia era contribuir para responder às questões atrás enunciadas, de forma criteriosa, reflectida e sustentada, de modo a ampliar o espaço de reflexão sobre a problemática em discussão.

Tendo presente as próprias vicissitudes do projecto de investigação não se podia ambicionar à construção de respostas indiscutíveis acerca do contributo do movimento associativo de pais (MAP) para a construção de uma escola pública e democrática.

⁷⁵ Tal como afirma Afonso (2005, pág.43), neste tipo “*de estudos procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele, quer tenham sido identificados e caracterizados através do material empírico relevante*” que aquele recolheu.

A diversidade desse movimento e a própria amplitude do mesmo impedia-nos de assumir essa finalidade como uma finalidade exequível. Daí que se tenha circunscrito a finalidade deste estudo à abordagem das representações de actores significativos relacionados com o MAP⁷⁶, cuja análise poderia constituir um contributo para esclarecer a problemática proposta e aprofundar os termos da reflexão que sobre essa temática se tem vindo a desenvolver.

É a partir da assumpção destas intenções que se pode afirmar que nos afastamos do campo epistemológico e metodológico que o positivismo consagrou. Com esta proposição não se pretende negar que este estudo corresponde a um empreendimento científico, mas tão-somente caracterizar este empreendimento a partir de outros pressupostos epistemológicos. Assim, considera-se que tal empreendimento ocorreu porque se construiu um trabalho cujo *"processo de produção se fundamenta na relação entre a observação empírica rigorosa e sistemática e a sua reconstrução narrativa com base no raciocínio lógico"* (Afonso, 2005, pág.21), e na utilização de instrumentos de recolha e análise de dados suficientemente credíveis que permitiram sustentar o desenvolvimento de um tal tipo de trabalho.

Pese o facto de um momento fundamental do projecto de pesquisa se circunscrever à elaboração e administração de questionários, os quais permitiram a obtenção de dados de natureza quantitativa, importa reconhecer que este estudo perfilha das propriedades do que Bogdan e Biklen (1994) designam por abordagens qualitativas, já que o estudo se constrói, por fim, em torno das leituras e das interpretações desses dados, por parte de um conjunto de entrevistados cujas representações sobre as problemáticas interessava explorar, devido ao seu posicionamento estratégico no seio do Movimento Associativo de Pais (MAP).

⁷⁶ Doravante o Movimento Associativo de Pais passa a ser designado pela sigla MAP

Tratou-se de uma opção que decorreu do facto de, perante as respostas obtidas através dos questionários, se ter compreendido que seria necessário aprofundar o sentido de algumas dessas respostas, de forma a perceber que eram as representações de actores com opinião e uma experiência reconhecidamente significativas, no âmbito das APs, que importava evidenciar, para se estimular uma reflexão suficientemente válida e, de algum modo, capaz de contribuir para se concretizar os objectivos que justificavam o estudo.

Neste sentido, o instrumento decisivo no âmbito do projecto de pesquisa acabou por ser a entrevista cujo roteiro foi construído a partir da leitura dos dados que os questionários acabaram por revelar.

É devido à importância estratégica destes instrumentos de pesquisa que podemos afirmar que, com este estudo, nos filiamos no domínio das investigações de carácter naturalista quer porque foram as entrevistas que, devido às suas qualidades heurísticas intrínsecas, permitiram desenvolver um processo de interpelação mais ambicioso dos dados, transitando-se de uma leitura monolítica a cargo do investigador para uma leitura que resultou de um processo de diálogo contextualizado e informado com actores cujo envolvimento com a problemática e a reflexão sobre a mesma garantiam a validade dessa reflexão, enquanto contributo decisivo para a realização do referido estudo.

5. Processos metodológicos

Não é possível dissociar, seja em que estudo for, os procedimentos metodológicos adoptados das opções metodológicas mais amplas que acabamos de revelar. Embora estejamos perante dois planos distintos, do ponto de vista heurístico, o primeiro relacionado com a operacionalização do estudo, enquanto o segundo diz respeito às opções estratégicas do mesmo, há que reconhecer que nos encontramos perante planos que se co-definem entre si.

Definidos que estão os pressupostos metodológicos que balizam o nosso estudo, pode-se, então, divulgar, explicar e justificar os procedimentos metodológicos adoptados, os quais passaram por:

- a) Caracterizar os sujeitos-alvo;
- b) Caracterizar os instrumentos de pesquisa;
- c) Tornar públicas as etapas da concretização do estudo realizado

5.1. *Sujeitos alvo*

A selecção dos sujeitos-alvo do nosso estudo terá que ser compreendida quer em função da problemática do mesmo, das suas finalidades, das questões que o orientam e dos pressupostos metodológicos que acabaram de ser enunciados.

Pode afirmar-se, então, que a selecção dos sujeitos-alvo, graças ao vínculo referido, ocorreu em dois momentos distintos. No primeiro definiram-se as APs cujos membros deveriam responder ao questionário, enquanto no segundo se identificaram os actores

sociais⁷⁷ cuja opinião interessava explorar, devido ao seu posicionamento estratégico privilegiado no seio do MAP.

Assim foram escolhidos os representantes de 162 APs dos CAE's do Porto e de Entre Douro e Vouga, por razões que se prendem com a necessidade de obter respostas dos pais e encarregados de educação relacionados com comunidades e escolas distintas quer quanto ao número de alunos, quer quanto à sua localização geográfica (interior/litoral), quer quanto às suas características sócio-culturais (escolas urbanas, escolas suburbanas, escolas rurais).

Não se pretendendo reivindicar qualquer tipo de representatividade nacional da amostra seleccionada, pretendia-se, mesmo assim, estimular uma reflexão tão diversa quanto possível.

Daí que após serem enviados os questionários, via postal, para as APs situadas nos CAE's já referidos, e do tratamento das respostas obtidas, se tenha passado para a fase das entrevistas com representantes de algumas das APs e organizações com estas relacionadas, seleccionadas pelo seu contributo para o desenvolvimento daquela reflexão.

No que se refere à selecção dos representantes das organizações a entrevistar, privilegiamos, então, o factor proximidade geográfico por termos um melhor conhecimento do terreno que nos permitisse um diálogo mais profícuo; o carácter inovador de duas das organizações em causa (E.B.1 de S. Gens e Escola da Ponte), as quais pela sua especificidade e carácter único no campo da educação em Portugal justificavam a sua selecção; e, também, pelo posicionamento institucional, em função do qual solicitamos, tendo

⁷⁷ A fim de ultrapassar a questão ética da confidencialidade dos actores sociais envolvidos, no âmbito deste trabalho de investigação, todos os entrevistados declararam aceitar a identificação pública e explícita do seu nome e do cargo da instituição que dirigiu ou dirige. Tal declaração escrita encontra-se depositada na biblioteca da FPCEP, bem como na posse do autor.

sido correspondidos, o contributo do então presidente da CONFAP, Albino Almeida⁷⁸.

Portanto, direccionamos, então, as nossas entrevistas para a compreensão da temática em função de seis representantes situados noutros tantos contextos diferentes, a saber:

a) A representante da AP da escola E.B.2/3 de Escariz, situada no concelho de Arouca, por ser uma escola nova e com características de zona rural, considerada como uma escola interior em relação ao Porto. A sua população dedica-se à agricultura, silvicultura e construção civil, e possui uma forte incidência emigratória. A Presidente da Associação de Pais tem como profissão ser doméstica, está há um ano naquela qualidade, embora já faça parte dos órgãos directivos da Associação há vários anos. É uma opção que se justifica, como já o dissemos atrás, pelo critério da proximidade geográfico face ao investigador.

b) O representante da AP da escola E.B.2/3 da Corga, situada no nordeste do concelho de Santa Maria da Feira, de características semi-rural, que fica situada numa zona de transição litoral-interior, e cuja população, maioritariamente, se dedica à construção civil, ao trabalho nas fábricas do litoral. Possui, também, uma forte incidência emigratória. O Presidente da Associação de Pais trabalha por conta própria no ramo automóvel, exerce aquelas funções pelo segundo ano consecutivo, e afirma ter

⁷⁸ Também seleccionamos uma organização de nível intermédio, regional, para se obter uma visão hierárquica da problemática, que foi a FAPFeira – Federação Regional das Associações de Pais do Concelho da Feira.

pertencido a outras direcções de outras Associações em outras escolas. É mais uma escolha que se justifica por critérios de proximidade geográfica.

c) O representante da AP da escola E.B.2/3 D. Moisés Alves de Pinho, situada na cidade de Fiães, no concelho de Santa Maria da Feira, de característica urbana, e cuja população se dedica principalmente à indústria e aos serviços. O Presidente da Associação de Pais tem como profissão ser Agente de Contabilidade e de Seguros, exerce aquelas funções há 3 anos. Simultaneamente é, também, presidente da FAPFeira, Federação Regional das Associações de Pais do Concelho da Feira, sendo, portanto, entrevistado na dupla qualidade de funções, isto é, a de ser presidente de uma AP e de ser presidente de uma meso-estrutura regional de APs.

d) O Presidente da Associação de Pais da Escola da Ponte, Vila das Aves, por se tratar de uma experiência única como escola com contrato de autonomia e onde os pais e encarregados de educação possuem um estatuto único e especial. O Presidente é contabilista de profissão e exerce as funções há três anos.

e) A Coordenadora do Núcleo de Projecto⁷⁹ da escola E.B. 1 de S.Gens, pertencente ao Agrupamento da

⁷⁹ Este projecto, denominado «Educação com Arte», é um projecto singular quer quanto aos objectivos do mesmo, quer quanto à sua organização, quer, finalmente, quanto ao modo como os pais e encarregados de educação, se encontram envolvidos no projecto, ao nível da própria administração e gestão, o qual partilham com os professores.

escola E.B. 2,3 da S^a. da Hora, uma escola que se situa numa zona urbana pertencente ao concelho de Matosinhos. A escolha de uma professora, e não de um encarregado de educação, explica-se quer devido à posição estratégica que esta ocupa, quer devido à indisponibilidade de um encarregado de educação que sugeriu a Coordenadora do Núcleo do Projecto como a melhor alternativa, perante as finalidades do objecto de estudo⁸⁰.

- f) O Presidente da CONFAP – Confederação das Associações de Pais – Dr. Albino Almeida, recém-eleito para um segundo mandato de três anos à frente da CONFAP⁸¹.

5.2. Instrumentos de pesquisa

Já se afirmou neste trabalho que se utilizaram dois instrumentos fundamentais de pesquisa: o questionário e a entrevista. O primeiro instrumento foi utilizado para inquirir os membros das APs seleccionadas, enquanto o segundo instrumento constituiu o dispositivo de mediação escolhido para inquirir os seis representantes das organizações eleitas, atrás referidas.

5.2.1. Especificidades

O questionário é um instrumento de recolha de dados cujo objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um

⁸⁰ Posteriormente, e de forma a continuar o projecto nas suas múltiplas valências, constitui-se uma Associação de Pais e Professores – Escola Presente – que é a única associação deste tipo no nosso país.

⁸¹ Após a realização desta entrevista, já em 2006, Albino Almeida, por razões estatutárias, foi substituído no cargo de presidente da CONFAP, tendo, entretanto, voltado a reassumir funções em 2007.

número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados (Afonso, 2005).

Na elaboração de um questionário, e para que tenha validade, é necessário ter em atenção alguns pressupostos relativos aos respondentes, nomeadamente, ser necessário que assumam uma atitude de cooperação, ou seja, que respondam de forma voluntária, e que ao responderem o façam falando verdade, isto é, que ao responderem digam o que realmente, sabem, querem e pensam, embora, como diz Afonso (2005, pág.103) *"...para que isso seja possível, será necessário que saibam o que querem ou pensam para o poderem expressar"*.

Toda e qualquer técnica de recolha de dados apresenta vantagens e desvantagens, cabendo ao investigador pesar umas e outras e fazer as suas opções.

No que respeita às vantagens, o questionário é susceptível de ser administrado a uma amostra lata do universo a inquirir, mesmo quando ministrado por via postal, sendo esta uma solução mais barata, e que preserva, em princípio, o anonimato como condição de garantia da autenticidade das respostas.

Quanto às desvantagens, o questionário não pode ser ministrado a analfabetos, e só o é, com reservas, a inquiridos com dificuldades de compreensão das questões. No caso da investigação que realizamos este problema não se colocava, de forma premente, visto que se sabia que os inquiridos podiam disponibilizar a informação que lhes era solicitada *"no quadro das condições particulares impostas pelo processo de pesquisa"* (Foddy, 2002, pág. 14). Neste sentido, pode considerar-se que as desvantagens e os riscos pela opção do questionário como instrumento de pesquisa tem a ver com o facto, comum a todos os questionários, dos respondentes poderem ler todas as questões, antes de responder a cada uma

delas, o que poderá condicionar, de algum modo, as suas respostas⁸², quer com o facto, relacionado com a sua administração via postal, em função do qual se sabe que as perdas esperadas costumam ser bastante elevadas (Vicente, Reis e Ferrão, 2001)⁸³.

O questionário que construímos não poderá ser entendido como um instrumento de avaliação, mas como um instrumento de pesquisa, distinção esta que importa ter em conta para afirmar que tal questionário não teria que responder às exigências de carácter psicométrico que, por exemplo, um instrumento de avaliação psicológica terá de cumprir.

Tal não significa que não se tenham salvaguardado, do ponto de vista do seu processo de construção, um conjunto de propriedades que é suposto um instrumento de pesquisa possuir, mas tão-somente que a função do questionário que elaboramos visava, sobretudo, delimitar um campo de reflexão para cujo desenvolvimento contribuirá, ainda que o trabalho a realizar nesse âmbito fosse produzido, em larga medida, a partir das entrevistas posteriormente realizadas⁸⁴.

No caso do questionário que utilizamos, e como se verá posteriormente, pretendia-se, acima de tudo, mais do que medir ou comparar, se revelassem, através das opiniões dos inquiridos, representações sobre a matéria em causa.

Seria necessário assegurar, por via desta finalidade, mais do que a estabilidade do instrumento de medida, a sua adequabilidade face aos objectivos que justificavam a sua administração. O que se

⁸² Outra das desvantagens que costumam ser referidas na administração dos questionários, nomeadamente quando são aplicadas por via postal, tem a ver com o facto dos questionários poderem ser respondidos em grupo, o que, mais uma vez, no caso do nosso projecto de pesquisa não se colocava, já que embora o questionário fosse dirigido ao/à presidente de uma Associação de Pais e de Encarregados de Educação não havia qualquer inconveniente em que esse questionário fosse respondido por um colectivo de elementos das associações inquiridas.

⁸³ Vicente, Reis e Ferrão consideram que a *“taxa de respostas geralmente baixa constitui um problema neste método. Pode variar de 5% a 30% ou 40% (Bouquerel, 1974), podendo nalguns casos atingir valores superiores”* (Vicente, Reis e Ferrão, 2001, págs. 165/166).

⁸⁴ No caso dos questionários de avaliação psicológica os objectivos são outros. Pretende-se que os questionários possam ser instrumentos de predição, passíveis de ser utilizados em contextos distintos, e, como tal, devesse ser aferidos em função de uma norma a estabelecer.

pretendia era, então, construir um instrumento que permitisse abordar as dimensões da problemática que se pretendia estudar.

O desafio, em termos metodológicos, consistia em assegurar, mais do que a validade referenciada por um critério ou a validade de constructo, a validade de conteúdo (Moreira, 2004). Isto é, mais do que obter um instrumento padronizado de medida ou um instrumento adequado à avaliação de amplos conceitos ou realidades teóricas específicas, pretendia-se que o questionário permitisse responder, de facto, às questões propostas pelo estudo e não a quaisquer outras que fossem estranhas ao mesmo.

De igual modo não se pretendia que a partir das respostas ao questionário se pudessem produzir generalizações que, dada a especificidade da problemática em questão, corriam o risco de ser abusivas, para além dessa não ser a finalidade de um projecto de pesquisa que visava, mais do que prescrever, descrever e compreender um fenómeno.

É no sub-capítulo referente às etapas do processo de investigação que, descrevendo-se o modo como o questionário foi construído, se compreenderá melhor as implicações decorrentes da assumpção das especificidades do questionário que utilizamos.

A entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio de telefone (Afonso, 2005).

A revisão da literatura acerca deste procedimento de pesquisa permitiu-nos deparar com um conjunto amplo de opções que analisamos e ponderamos, tanto do ponto de vista conceptual como da sua concretização. Assim, relativamente à construção das entrevistas, Tuckman formula três considerações importantes que, para si, limitam a recolha dos dados:

"1. Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a darem uma boa impressão de si mesmos?

1. Até que ponto pode uma questão influenciar os sujeitos a tentarem antecipar o que os investigadores querem ouvir ou encontrar?

2. Até que ponto pode uma questão pedir uma informação aos sujeitos, sobre si próprios, que eles podem não saber?" (Tuckman, 2002, pág.308)

O mesmo autor, explicando as limitações deste instrumento na recolha de dados, afirma que *"determinada informação não pode obter-se senão através de questões e perguntas"* (Tuckman, 2002, pág.308)., admitindo, contudo, que *"mesmo quando há outra alternativa a que se possa recorrer, a via do 'questionamento' pode ser (e muitas vezes é) a mais eficiente"* (Tuckman, 2002, pág.308).

Ainda na perspectiva de Tuckman, *"os investigadores usam os questionários e as entrevistas para transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)"* (*ibidem.* pág.307), ou, como o mesmo autor acrescenta, possibilitando *"o acesso ao que está 'dentro da cabeça de uma pessoa', estes processos tornam possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)"* (*ibidem*), podendo ser úteis *"para revelar as experiências realizadas por cada um"* (*ibidem*).⁸⁵

Esta técnica distingue-se das demais, por usar processos quer de comunicação quer de interacção humana e por ocorrer um contacto directo entre o investigador e os entrevistados.

⁸⁵ Entre outras vantagens da utilização de entrevistas Barros e Lehfeld sublinham a oportunidade que o investigador tem de, durante a entrevista, observar atitudes, reacções e condutas; consideram haver ainda a oportunidade de se obter dados relevantes e mais precisos sobre o objecto de estudo (Barros e Lehfeld, 1986, pág.111).

Contudo, as consultas que fizemos alertaram-nos para alguns aspectos que nos pareceram significativos. Um desses aspectos relaciona-se com a circunstância de o inquérito por entrevista abrigar uma situação de interacção. Esta exige que o entrevistador seja cuidadoso na forma como coloca as questões, para não induzir respostas, com formas enfáticas de perguntar ou com modos de excluir respostas possíveis. Trata-se de minimizar a influência do entrevistador sobre o entrevistado.

Também Mucchielli (1994) alerta para o risco de indução da resposta no acto da entrevista⁸⁶, referindo procedimentos que minimizem o fenómeno da indução no decorrer da dinâmica da entrevista.

Na mesma linha, Pardal (1995) recomenda alguns cuidados a ter em conta pelo entrevistador, nomeadamente os saberes do entrevistado, os meios expressivos que ele utiliza, a postura adoptada, o seu nível de envolvimento, o tipo de interacção desenvolvida ou a sua capacidade de captar o que está para além do discurso do entrevistado.

Trata-se de um conjunto de questões que deverão ter em conta, contudo, o tipo de entrevistas a realizar, quanto ao seu grau de estruturação. Assim existe a entrevista estruturada e a não-estruturada. Entre estes dois extremos aparece uma variante – que é uma solução de compromisso entre uma versão directiva da entrevista e uma versão não-directiva – conhecida como entrevista semiestruturada. A nossa opção foi pela entrevista semiestruturada por nem ser inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal –, nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*.

A entrevista semiestruturada apresenta *“uma flexibilidade que permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas*

⁸⁶ “Chama-se «dinâmica da entrevista» o conjunto dos fenómenos de que se produzem no curso do desenvolvimento da entrevista, bem como as leis psicológicas que as determinam. O desenvolvimento é, antes de tudo, constituído por interacções”. (Mucchielli, 1994, pág.39).

e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenómenos ou acontecimentos" (Laville e Dionne, 1999, pág.190). Laville e Dionne definem-na como uma *"série de perguntas abertas, feitas verbalmente numa ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento"* (1999, pág.188).

Naturalmente o entrevistador possui um guião de perguntas orientadoras a fazer, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem do guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem tão-pouco, tal e qual foram previamente construídas e formuladas. O objectivo é que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente, com abertura e descrevendo as percepções e interpretações que fazem dos acontecimentos, das experiências e concepções, dos sentidos e das práticas, das representações e referências normativas, e, assim, fornecendo indícios sobre o seu sistema de valores, emoções e atitudes, ajudando à compreensão da problemática em estudo.

Deve o entrevistador ter cuidado para que a comunicação não se desvie dos objectivos traçados e para que o discurso tenha o aprofundamento da informação requerida e necessária. Por vezes, o contexto físico e relacional do entrevistado e entrevistador pode constituir uma dificuldade, o que não foi o nosso caso⁸⁷.

Na nossa opção, procuramos que a informação fosse cumulativa e comparável, requerendo a flexibilidade necessária, e, colocando-nos sempre numa postura de escuta-activa e cuidada.

5.3 – Etapas do processo de investigação

⁸⁷ As entrevistas aos representantes das APs com proximidade geográfica, ou seja, Escariz e FAPFeira, realizaram-se nas casas de habitação dos respectivos presidentes; a do representante da AP da Corga foi realizada na EB2,3 da Corga; a do representante da AP da Ponte foi feita na Faculdade de Psicologia e C. da Educação do Porto; a da representante da AP de S. Gens, foi efectuada na EB1 de S. Gens, e a do presidente da CONFAP foi realizada nas instalações do Colégio dos Carvalhos.

Nesta fase da divulgação e da discussão relacionada com as etapas do processo de investigação circunscrevemo-nos, apenas, ao estudo que integra esta tese de doutoramento e, neste âmbito, valorizamos, sobretudo, as etapas relacionadas com:

- a) a construção do inquérito por questionário;
- b) a administração do mesmo;
- c) a construção do roteiro das entrevistas;
- d) a realização das entrevistas.

Sabemos que o processo em função do qual se desenvolveu o projecto de investigação foi mais complexo e aleatório, como é característico de qualquer obra humana. Mesmo assim, decidimos seleccionar as quatro etapas atrás enunciadas porque cremos serem essas as etapas que permitem conferir credibilidade ao mesmo estudo e o legitima como um estudo válido e fiável.

As etapas relacionadas com o tratamento dos dados não será objecto de análise, neste momento, já que por razões de comodidade metodológica decidimos abordá-las num sub-capítulo específico.

Depois de elaborada a reflexão teórica e estabelecidos os objectivos do estudo, pensamos na recolha de dados quantitativos feita através de inquérito por questionário, que se mostrou uma tarefa complexa e difícil de se concretizar, na medida em que as fontes eram dispersas, desconhecidas e difíceis de motivar. Mesmo assim, foi possível garantir as respostas aos questionários por parte dos próprios presidentes das associações de pais, ainda que o número de questionários recebido tenha correspondido, apenas, a 23% do total do número total que foi enviado.

O inquérito por questionário tinha por objectivo obter opiniões acerca da actividade e do impacto da participação do MAP na orientação da vida das escolas, enquanto contributo capaz de

potenciar, ou não, a construção de uma escola pública própria de uma sociedade que se afirma como democrática.

Tal inquérito por questionário obedeceu a uma preparação e planeamento das temáticas estruturantes, das finalidades a atingir e das questões a formular. Elaboramos um pré-questionário (Pardal, 1995) que foi analisado por dois especialistas na matéria, de forma a contribuir para o estabelecimento da validade de conteúdo (Moreira, 2004), evitando, assim, alguns problemas na análise posterior. Seguidamente, submetemos e administramos tal questionário a um grupo-alvo equivalente à população-alvo que pretendíamos estudar, de forma a assegurar-nos que os inquiridos não iriam ter dificuldades específicas nas respostas aos inquéritos, quer devido à eventual ambiguidade de algumas questões, quer devido ao tipo de linguagem utilizada. Após a recepção destas respostas voltamos a submetê-las ao ditos especialistas para uma releitura no sentido de esclarecer dúvidas, acrescentar e reformular questões em termos de linguagem, rigor e clareza, evitando inconsistências na organização e na articulação das questões.

De seguida, equacionamos o universo da população a inquirir, bem como os possíveis constrangimentos e dificuldades a que a distancia entre os actores poderia dar origem.

O questionário, na sua versão final (anexo 1), apresentava uma breve nota introdutória em que se esclarecia os inquiridos sobre os objectivos do estudo e procedimentos para a devolução do inquérito. Estava estruturado com questões abertas e fechadas, e dividia-se em quatro partes distintas: a primeira destinada à obtenção de informações que visavam caracterizar os membros das direcções das Associações de Pais como a idade, profissão, sexo, número de anos no cargo, grau de escolaridade; a segunda, para obter informações sobre o funcionamento interno da Associação de Pais como número de sócios, o número de vezes que reúne a direcção e o número de vezes que reúne a assembleia-geral; a

terceira parte sobre as relações da Associação com a escola; e, por fim, a quarta parte que incidia sobre as representações dos inquiridos acerca da Escola Pública.

Na verdade, a elaboração do inquérito serviu para promover uma primeira leitura da problemática em estudo, contribuindo para configurar o espaço de reflexão que as entrevistas permitiram, posteriormente, accionar.

Para além dos critérios de ordem geográfica já descritos atrás, também procuramos obter de diversos ângulos, as perspectivas dos diversos actores numa lógica vertical de actuação das organizações em causa, bem como uma diversificação geográfica que tivesse em conta as diferentes realidades sociais, económicas e culturais dos respectivos contextos, ou seja, de uma realidade urbana a uma realidade rural, e, de um contexto litoral para um outro mais do interior. Assim, por questões de abrangência e de maior conhecimento geográfico, aplicamos o inquérito às Associações de Pais e Encarregados de Educação das Coordenações das Áreas Educativas (CAEs) de Entre Douro e Vouga e do Porto – (inquérito que foi enviado a 162 Associações). Esta aplicação, via postal, deixou-nos na expectativa de receber o maior número possível de respostas, obrigando a contactos pessoais e telefónicos quando as respostas não chegavam, para cumprir aquele critério da representatividade.

Apesar de todas as dificuldades e constrangimentos em administrar este tipo de questionário, obtivemos cerca de 23% de respostas – 37 inquéritos –, o que foi suficiente para responder às finalidades que orientaram esta fase da pesquisa.

No que diz respeito à recolha dos dados qualitativos partimos, como já foi dito atrás, das informações recolhidas, a partir do inquérito às associações para a construção de um guião de

entrevista⁸⁸ como instrumento de gestão da mesma. Tentamos seguir essa grelha, pese o facto disso nem sempre ter acontecido dada a especificidade de alguns entrevistados, a sua personalidade, o seu entusiasmo e a emoção que se pressentia perante alguns dos temas que foram sendo abordados na entrevista.⁸⁹

Precisando melhor a abordagem de tipo qualitativo a que recorreremos, e socorrendo-nos de Bogdan e Biklen (1994), podemos afirmar que a pesquisa qualitativa está essencialmente direccionada para a obtenção de dados de carácter descritivo, através do contacto directo do pesquisador com a situação estudada, em função do qual este evidencia grande preocupação com a perspectiva dos diversos participantes. Para estes autores, a investigação qualitativa possui cinco características gerais (Bogdan e Biklen, 1994):

- I. O investigador é o instrumento principal na recolha de dados, que é sempre feita em ambiente natural, onde a investigação decorre, obtendo informação em contacto directo, usando meios vídeo ou áudio;
- II. Trata-se de investigação descritiva, na qual os dados são recolhidos sob a forma de palavras ou de imagens e não de números;
- III. O investigador coloca a tónica da investigação no processo e não no produto final;
- IV. Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva pelos investigadores. São recolhidos individualmente, inter-relacionados e utilizados posteriormente em desenvolvimentos teóricos, gerando uma *teoria fundamentada*;
- V. Nas abordagens qualitativas, o significado é fundamental, isto é, o investigador preocupa-se

⁸⁸ Afonso, 2005, pág. 97

⁸⁹ Nestas entrevistas “compreensivas” é frequente acontecer isto, pois no dizer de Kaufman (1996. pág.44): “a grelha de questões é um guia, uma vez redigida é raro que o entrevistador siga a sua ordem”.

com aquilo que habitualmente designa por perspectiva dos participantes.

As entrevistas⁹⁰ semi-estruturadas⁹¹ foram efectuadas em registo magnético⁹². Na condução das entrevistas tentamos fazer com que os entrevistados expressassem suas opiniões, posições, ideias consistentes, hesitações ou contradições, que, de algum modo, nos permitissem compreender quais as representações que sustentavam a sua intervenção como membros do MAP⁹³.

⁹⁰ K. Steinar (1996, pág.1) refere: “...se quiser saber como as pessoas entendem o mundo e a sua vida, porque não falar com elas? [...] a entrevista da investigação qualitativa tenta compreender o mundo do ponto de vista do sujeito, para revelar o significado das experiências das pessoas, para expor o seu mundo vivido, mais importante do que as explicações científicas”.

⁹¹ Segundo a perspectiva de D. Ruquoy (1997, págs.85/116) “[...] trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objecto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente ‘não directivo’. Por outro lado, porém, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente ‘directivo’ das intervenções do entrevistado”.

⁹² Todas as entrevistas semi-estruturadas foram áudio-gravadas e posteriormente transcritas, sendo alvo de negociação prévia com os entrevistados.

⁹³ No que respeita a esta técnica, Chizzotti (1991, pág.93) afirma que “a entrevista não directiva é uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado. O entrevistador deve manter-se na escuta activa e com atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa [...] deve deixar o informante inteiramente livre para exprimir-se sem receios, falar sem constrangimentos sobre os seus actos e atitudes, interpretando-os no contexto em que ocorreram”.

6. Tratamento dos dados de investigação

As respostas dos inquiridos, obtidas através da administração do questionário, foram objecto de análise estatística, de forma a identificarem-se as perspectivas mais evidentes que os entrevistados tinham manifestado. Neste sentido, estimaram-se as frequências das respostas dos questionados, calculando-se, em seguida, as percentagens das mesmas, a partir da totalidade das respostas produzidas. O que se pretendia, tal como já se afirmou, foi promover a construção de quadros e gráficos que possibilitassem descrever as dimensões mais evidentes da problemática em estudo, que aquelas respostas permitiram, pelo menos, vislumbrar.

Foi, então, a partir desses dados que se procedeu a uma primeira interpretação dos mesmos, em função da qual se mapeou o espaço de reflexão e de debate, em torno da participação do MAP na construção e afirmação de uma Escola Pública, congruente com as finalidades e valores de uma escola democrática.

Foi essa interpretação e a análise subsequente que a mesma suscitou que permitiu delinear as questões em função das quais se organizaram as entrevistas.

São questões que emergiram, assim, em função dessa análise, a qual permitiu desvendar as zonas de consenso e de tensão, bem como os equívocos e as contradições daquele movimento associativo, no que diz respeito ao seu contributo para a afirmação de uma Escola Pública própria de uma sociedade democrática.

Tendo em conta as finalidades e os pressupostos deste estudo, pode afirmar-se que foi a análise dos dados resultantes das entrevistas que constituiu a operação mais morosa e complexa, na medida em que foi a operação que permitiu que o estudo se

subordinasse, tal como já referimos, a um estudo de carácter naturalista⁹⁴.

Um estudo que se construiu a partir da análise de conteúdo das entrevistas, a qual, segundo Bardin (1988), se afirma com um dispositivo de análise "*polimorfo e polifuncional*", que possibilita que o investigador detenha um tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas, permitindo um trabalho paciente de "desocultação" do subentendido que qualquer mensagem contém.

Tratando-se de um "*conjunto de técnicas de análise das comunicações*", a Análise de Conteúdo constitui um instrumento de pesquisa único (Bardin, 1988. pág.31), que se caracteriza por uma grande disparidade de formas e se adapta a um campo de aplicação muito vasto, funcionando "*como um pivot no conjunto das ciências sociais*" (Ghiglione e Matalon, 1993, pág.199).

Foi a partir, pois, da análise conteúdo das entrevistas que se explica a estruturação do processo de pesquisa, nesta fase, o qual aconteceu em torno de três etapas fundamentais:

1. a etapa de uma primeira organização dos dados que a produção de categorias de análise possibilitou, a partir do quadro teórico proposto;
2. a etapa relacionada com o processo de análise propriamente dita, em função da qual não só ocorre o processo de interpretação dos dados, como, eventualmente, a reconfiguração dessas categorias que, por sua vez, afecta e reafecta essa interpretação. Tal como afirma J. Vala, a análise de conteúdo permite como que uma "*desmontagem de um discurso e produção de um novo discurso através de um processo de localização*-"

⁹⁴ Segundo Afonso, os estudos naturalistas "*caracterizam-se pela investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis*" Afonso (2005, pág.43).

atribuição de traços de significação, enquanto resultado entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise" (Vala, 1987, pág.104). Foi este processo, de interpelação intencional dos discursos, entendido como operação que possibilita a emergência de um outro discurso, que permitiu a afirmação de um esforço intencional e sustentado de interpretações e de busca de explicações e de formulação de hipóteses congruentes que, no seu todo, permitem configurar e legitimar o discurso do investigador;

3. a etapa da produção do texto final que é subsequente à etapa anterior.

Apesar de não ser uma regra obrigatória, grande parte dos procedimentos de análise organiza-se em torno do processo de categorização em que as categorias são rubricas significativas em função das quais se procede à classificação do conteúdo e, eventualmente, à sua quantificação.

Para Bogdan e Biklen (1994, pág.221), *"as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu (...) de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados"*.

Já para Vala (1987, pág.110), as categorias *"são os elementos chave do código do analista"* que permitem aceder aos códigos simbólicos contidos nas mensagens que se pretende analisar.

Ainda na mesma linha de pensamento, Bardin (2004), afirma que o processo de categorização corresponde à divisão das componentes das mensagens em rubricas ou categorias. Trata-se de uma operação de classificação de elementos contidos num conjunto, através de um processo de diferenciação, que vai permitir, posteriormente, a construção de um discurso orientado por critérios

prévia e intencionalmente definidos, capaz de evidenciar outros sentidos no discurso original que foi objecto de análise.

Perante esta dinâmica de natureza metodológica, compreende-se melhor a importância que se atribui ao processo de categorização dos discursos dos entrevistados, o qual pode ser definido, e é Bardin (1988, pág.117) que o afirma, como uma:

"Operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos"

Neste sentido, a segmentação dos discursos dos entrevistados, através da utilização de categorias e subcategorias de análise⁹⁵, adquiriu uma importância nuclear quer pelo modo como ocorreu, quer pelo significado heurístico da adopção de procedimentos que mais do que subordinarem-se a um algoritmo rígido, incapaz de dar conta da complexidade dos discursos em nome de uma visão ordenada e asséptica dos mesmos, preferiu investir no desenvolvimento de uma postura hermenêutica face a esses mesmos discursos. Uma postura em função da qual fosse possível

"desopacitar o material analisado para levar à compreensão das significações atribuídas pelos seus autores/produtores, mas também por procedimentos interpretativos e inferenciais, desvendar os sentidos escondidos mas subliminarmente presentes nos conteúdos latentes" (Terrasêca, 1996, pág.116)

O que se pretendeu com a categorização inicial dos discursos dos entrevistados foi colocar *"uma certa ordem na confusão inicial"*

⁹⁵ Ver anexo 4

(Bardin, 1988, pág.37), o que neste caso não significou sacrificar os sentidos dos discursos expressos ou potenciais a uma abordagem domesticada dos mesmos, em nome de uma concepção de rigor metodológico que, acima de tudo, contribuiria para desqualificar o exercício de interpelação e de interpretação dos dados.

Não se conclua, no entanto, que nos defrontamos com um exercício arbitrário e descontrolado de produção de significados. É que os procedimentos de objectivação dos discursos produzidos através dessas categorias obedeceu a um conjunto de compromissos metodológicos, em função dos quais se pode considerar que essas mesmas categorias se afirmam pela sua exaustividade, pertinência e produtividade heurística. Categorias que possibilitassem evidenciar as singularidades dos discursos analisados (Terrasêca, 1996), tendo em conta os sentidos que as palavras, inseridas num dado contexto comunicacional, permitem revelar.

Eis-nos perante um processo que necessitou, para acontecer, de instrumentos conceptuais diversos, os quais, neste caso, foram encontrados no quadro de reflexão teórica que sustenta este estudo. Foi a partir deste quadro que, afinal, se construíram as primeiras categorias de análise dos discursos dos entrevistados, as quais começando por ser instrumentos de interpelação desses discursos acabaram por ser, à medida que o processo de interpelação evoluía, elas próprias, objecto de interpelação e, como já se disse, de reinterpretação.

O texto de análise e de interpretação dos dados é, assim, um texto que resulta da interpelação e interpretação quer dos discursos quer das categorias em função das quais tais discursos adquirem sentido.

As categorias são, pois, o elemento chave do código do analista e constituem-se como classes que reúnem um grupo de elementos (as unidades de sentido) em função de critérios que começando por ser determinados de forma prévia se vão

reconstruindo no decurso da análise. Assim sendo, definimos, como categorias principais, a análise da **Representatividade**, a qualidade da **Participação** e a fundamentação das perspectivas sobre a **Escola pública/Escola privada**⁹⁶. Categorias estas que, por sua vez, se subdividiram em subcategorias de que o quadro 1 dá conta:

Quadro 1: Categorias e Subcategorias

Categorias			
	<u>REPRESENTATIVIDADE</u>	<u>PARTICIPAÇÃO</u>	<u>ESCOLA PÚBLICA / ESCOLA PRIVADA</u>
Subcategorias	A legitimidade formal das direcções das AP's	Participação das AP's e presença / ausência de uma cultura de participação nas escolas	Autonomia e margem para assumir decisões locais
	A legitimidade por procuração das direcções das AP's	Participação das AP's por ciclos de escolaridade	A defesa da gestão privada como modelo de gestão a adoptar
	A legitimidade pelo reconhecimento do trabalho, da influência e dos resultados do MAP	O déficite da participação dos pais como déficite de participação cívica	A defesa da liberdade de escolha da escola
	O perfil dos dirigentes associativos	O déficite da participação dos pais como expressão do desinteresse pela educação e a vida escolar dos filhos	A defesa da escola pública
		Visão compreensiva da não participação	
	A problemática das famílias socialmente desfavorecidas	Relação entre AP's e Conselhos Executivos: a) Focalização da relação b) Obstáculos à participação c) Estratégias de comunicação d) Propostas relacionadas com a maior participação das AP's	A municipalização da educação escolar
		A delimitação dos espaços de intervenção	

Para uma melhor compreensão da metodologia adoptada e acompanhando Quivy e Campenhoudt (1992. págs.224/225), a

⁹⁶ Ver anexo 4

Análise de Conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais⁹⁷.

Desta forma, e apoiando-nos em Bardin (2004, pág.25), podemos dizer que os métodos de Análise de Conteúdo servem dois objectivos:

- 1) A superação da incerteza – ou, por outras palavras, “o que leio está, efectivamente, lá escrito? A minha leitura é válida e passível de alguma generalização?”
- 2) O enriquecimento da leitura – “uma leitura atenta não me revelará significados que um primeiro olhar não permite?”

Esta autora, referindo-se a esta técnica, afirma que:

“estes dois pólos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências, expressam as linhas força do seu desenvolvimento histórico e o aperfeiçoamento que, actualmente, ainda a faz oscilar entre duas tendências” (Bardin, 2004, pág.25).

Assim, na Análise de Conteúdo, o analista intenta compreender o sentido da comunicação, mas, também, e essencialmente, estender o olhar para uma outra significação. Para isso, o analista possui à sua disposição, ou cria, um conjunto de

⁹⁷ Como diz Bardin (1988, págs. 9/10): “O factor comum das técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – e uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade”.

operações analíticas tanto quanto possível adaptadas à natureza do material e à questão que se intenta responder.

Na verdade, embora a Análise de Conteúdo não implique necessariamente quantificação, hoje em dia é cada vez maior o recurso a este tipo de tratamento de dados, nomeadamente com a utilização dos meios que a informática coloca à disposição dos investigadores.

Também utilizamos metodologicamente a combinação de fontes e dados variados, bem como o diálogo entre os elementos teóricos e empíricos. Assim, as informações provenientes dos documentos oficiais, das notas de campo, das conversas informais, da observação crítica, dos inquéritos e das entrevistas, foram submetidos à crítica e a um interpelar constante, sendo objecto de comparação e cruzamentos permanentes.

Finalmente, foi feito o trabalho de interpretação final dos resultados através da produção do texto final.

Capítulo II

A Representatividade

Introdução

Neste capítulo relacionado com a apresentação, análise e discussão dos dados construídos no âmbito do estudo que promovemos como parte integrante desta tese, decidimos começar por abordar a dimensão relativa à representatividade do MAP como dimensão a valorizar quer para se compreender as dinâmicas internas que o constroem enquanto tal, quer as dinâmicas externas que justificam a sua existência, no pressuposto que o objecto central do referido estudo tem a ver com o modo como o movimento associativo de pais e encarregados de educação participa na construção e afirmação de uma Escola Pública congruente com os valores próprios de uma sociedade que se afirma como democrática.

A representatividade, enquanto dimensão estruturante deste estudo, será abordada, assim, em torno de três momentos principais:

Um primeiro momento de caracterização dos membros das associações de pais e encarregados de educação que foram inquiridos;

Um segundo momento através do qual se visa compreender como é que os pais e os encarregados de educação que não pertencem às estruturas dirigentes das APs se relacionam com estas e se sentem mobilizados para participar nas actividades do MAP;

Um terceiro e último momento onde se produz uma reflexão que, alicerçada nos momentos enunciados anteriormente, visa debater a representatividade das APs e do próprio MAP.

1. Caracterização dos membros das associações de pais e encarregados de educação inquiridos

O propósito que anima este sub-capítulo circunscreve-se, essencialmente, à caracterização dos membros das direcções das Associações de Pais e Encarregados de Educação (APs)⁹⁸, de forma a promover-se uma primeira reflexão sobre o perfil daqueles que assumem a liderança de organizações relacionadas com o MAP e o modo como esse perfil contribui para configurar o seu papel como interlocutores quer no âmbito da relação que estabelecem com os restantes pais e encarregados de educação que é suposto representarem, quer no âmbito da relação que estabelecem com as escolas onde estão mandatados para intervir.

Neste sentido, abordaremos, em seguida, algumas das características mais elementares dos membros das direcções das APs que participaram neste estudo, contribuindo-se, assim, para construir uma espécie de bilhete de identidade das direcções das APs.

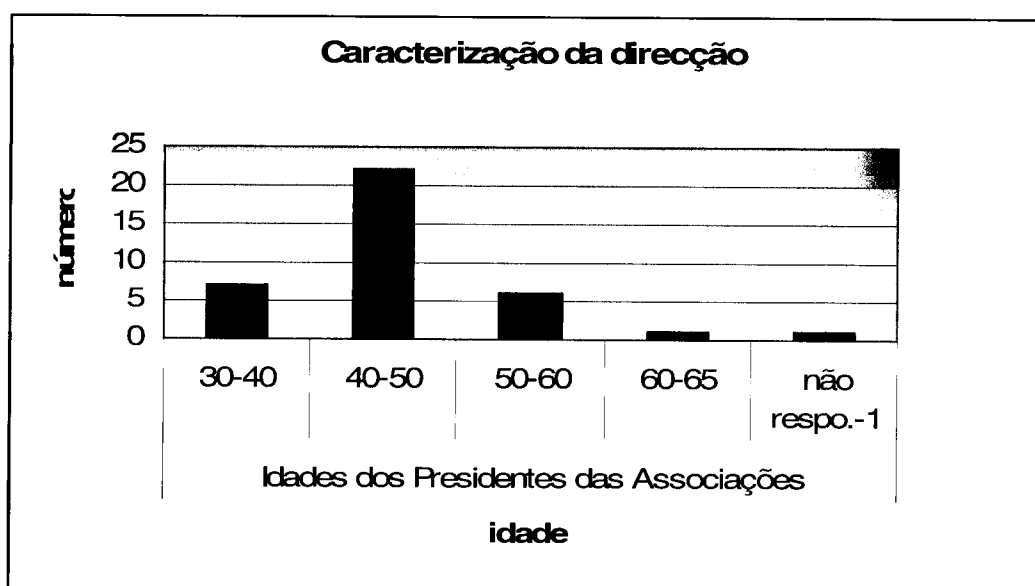


Figura 1

⁹⁸ Doravante as Associações de Pais e Encarregados de Educação serão designadas por APs quando se reportar a várias associações, ou por AP quando se relacionar no singular.

Percebe-se pelo gráfico da figura 1 que a idade dos presidentes das direcções é congruente com a idade dos alunos em causa nos ciclos de ensino (2º e 3º CEB's) que estes frequentam.

Outra questão importante prende-se com o nível de escolaridade dos presidentes das APs, em função da qual se pode afirmar que a maioria significativa daqueles que participaram no estudo por nós realizado possui uma relação, de algum modo, familiar com o universo escolar.

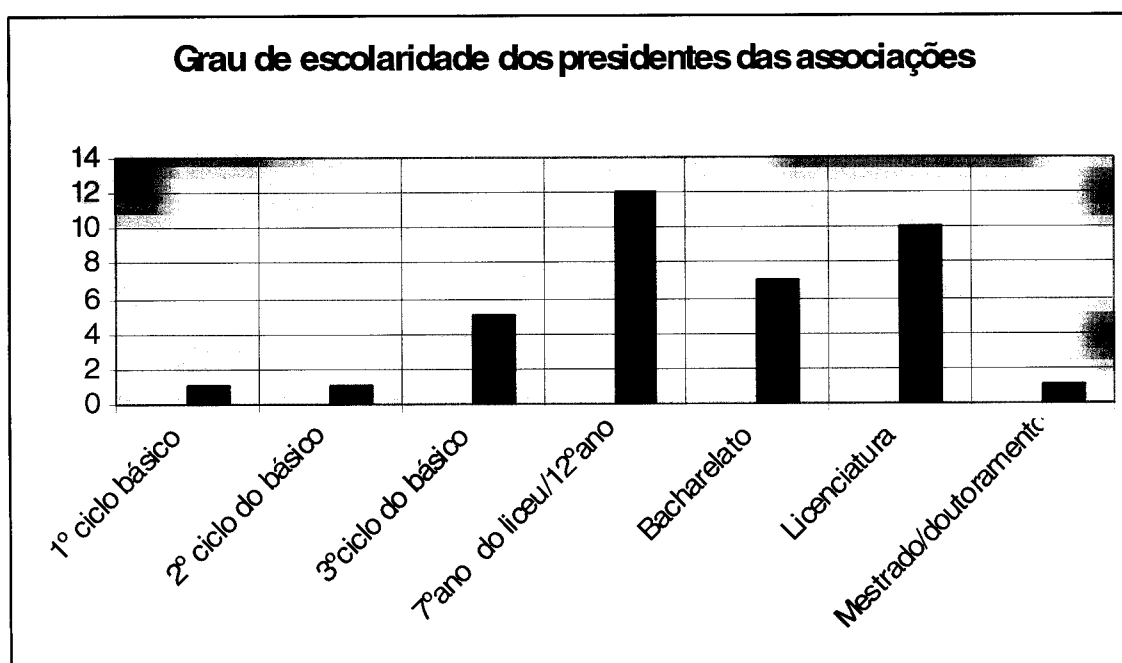


Figura 2

Como se constata a grande maioria dos presidentes que responderam ao inquérito possui uma escolaridade média/alta. Na verdade, entre bacharéis, licenciados e mestres contam-se dezoito elementos e, se juntarmos os que possuem o equivalente ao 12º ano, há a registar 30 pessoas num total de 37 inquiridos que possuem níveis de habilitações literárias acima da média relativa, hoje, à população portuguesa. Esta característica permite concluir que, pelo menos, os presidentes das associações de pais e encarregados de educação inquiridos se encontram, em princípio, em condições ideais

quer para entender a linguagem específica da Escola, quer para desafiar e responder aos requisitos e solicitações da mesma e do próprio sistema educativo.

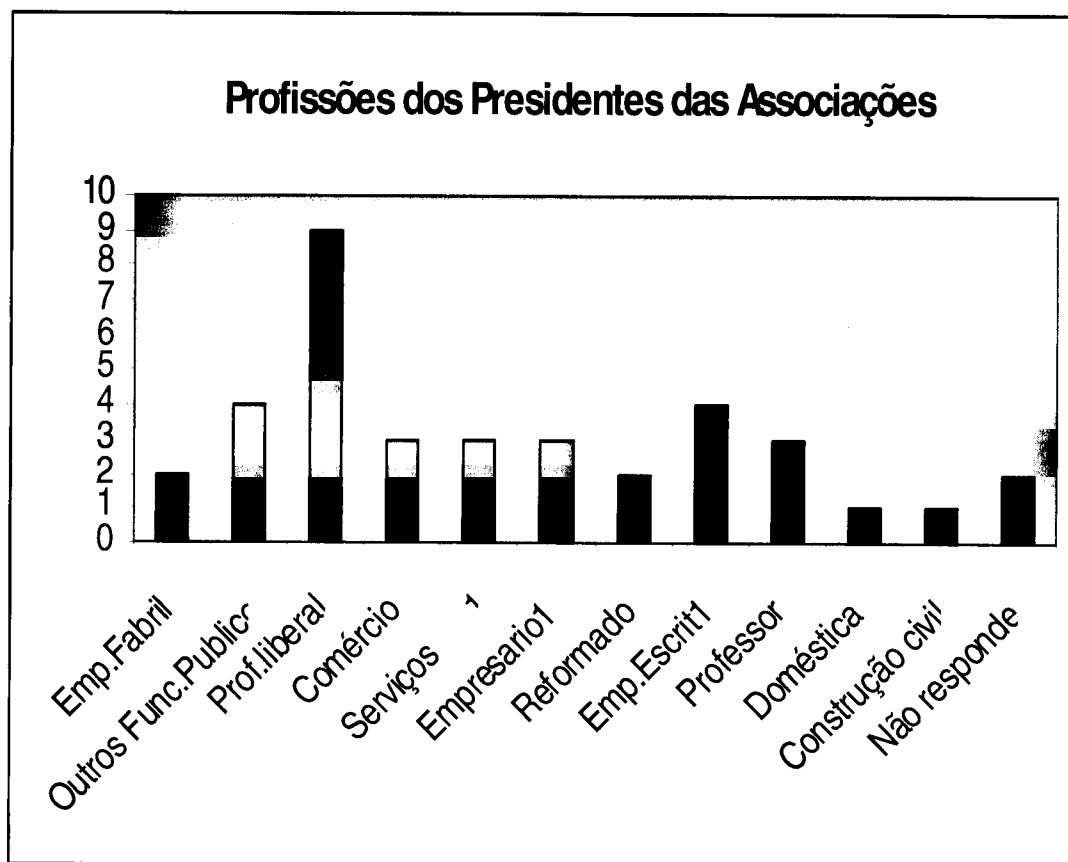


Figura 3

Outro domínio importante deste bilhete de identidade que estamos a construir, é o que se refere à profissão dos presidentes das associações.

Pode-se verificar que a grande maioria dos presidentes das APs se insere numa grande área profissional que vai dos serviços e profissões liberais, onde podemos incluir o comércio, até aos empresários, empregados de escritório e professores. Portanto, pode concluir-se, entre outras coisas, que a grande maioria dos presidentes que responderam ao inquérito não só possui uma boa/média situação económica e social, bem como a disponibilidade necessária para participar nos órgãos das associações para que forem eleitos.

Desta forma, e face à amostra que se afirma através do nosso estudo, parece confirmar-se a hipótese defendida por Pedro Silva, a partir do estudo de Annette Lareau, de que

"...os pais da classe média, por comparação com os dos meios populares, não só se envolvem mais como apresentam um tipo de relação com a escola e os professores assente num conhecimento por dentro dos problemas escolares que contrasta com o do outro grupo de pais" (Silva, 2002, pág.118)⁹⁹.

Trata-se de uma proposta de caracterização dos dirigentes do MAP que sendo considerada uma condição necessária à assumpção da liderança das APs, quer pelo presidente da FAPFeira, quando este dirigente considera que uma das condições para assumir a direcção de uma AP tem a ver com o *"nível de conhecimentos para lidar com as questões do ensino"* (Anexo 3, pág.54), quer pelo presidente da CONFAP, quando este valoriza o papel dos pais-professores¹⁰⁰ ou a sua própria possibilidade de dialogar com os especialistas e os decisores sobre questões educativas¹⁰¹, não parece ser considerada, contudo, uma condição suficiente para a assumpção do papel de dirigente de uma AP, por parte de alguns dos entrevistados – a começar pelo já referido presidente da FAPFeira. Este, para além da importância que atribui ao conhecimento sobre matérias e questões

⁹⁹ Face à dimensão da amostra, e embora possamos subscrever, em tese, a hipótese enunciada, somos obrigados a considerar que, pelo menos, foi este o grupo de dirigentes associativos que decidiu responder ao questionário que lhes foi enviado.

¹⁰⁰ *"Nós sempre estivemos disponíveis para fazer, temos ideias e temos uma coisa muito importante"* – afirma Albino Almeida na entrevista que consta do anexo 3 - *"Dez por cento dos membros das APs já são professores, o que também ajudará, espero eu, a fazer este diálogo. Agora o que eu sinto é que quando os professores olham para os colegas com olhos de pais, são os mais críticos das actuações dos outros professores e, se calhar, também explica o porquê da CONFAP ter posições um bocadinho mais, mais bem fundamentadas, mas também mais exigentes"* (pág. 95).

¹⁰¹ *"Aquilo que eu sinto, como Presidente da Confederação há três anos, é que uma das minhas, uma das mais valias que eu pus, e que, por meu intermédio, o movimento de pais beneficiou, é que quando eu me sento com pessoas para discutir questões de educação, eu consigo fundamentar as minhas opiniões. (...). Acontece que a maioria dos pais só consegue fazer o diagnóstico, porque aquilo lhes é estranho, porque a educação, em termos da sua profissão, lhes é estranha"* (anexo 3, pág.84).

educativas, acaba por confirmar que a disponibilidade é a outra condição decisiva a valorizar, *"porque hoje em dia ser presidente de uma associação de pais exige bastante tempo"* (Anexo 3, pág.54). O que este dirigente justifica quando considera que *"para os cargos de representação, por exemplo, nos conselhos pedagógicos, tem que se ser forçosamente um funcionário público que tenha facilidade em justificar a falta, que não têm um patrão com aquela pressão, com as histórias dos prémios de produtividade..."* (Anexo 3, pág.54). Uma leitura que é, de algum modo, corroborada pela presidente da AP de Escariz, quando esta confessa que *"falo por mim própria, eu desde a primária que estou a representar os pais. Porque, pronto, porque tenho mais disponibilidade e..."* (Anexo 3, pág.25).

Foi o presidente da AP da Escola da Ponte que contribuiu para alargar o debate sobre a disponibilidade, enquanto característica a valorizar na identificação de um dirigente do MAP, entendendo-a, não apenas do ponto de vista físico, mas também do ponto de vista do que esse dirigente designa por «factor humanista». Sem pôr em causa a importância das competências intelectuais para se assumir a liderança de uma associação, o presidente da AP da Escola da Ponte afirma que *"essencialmente o factor humanista de quem preside, na minha opinião pessoal, é mais importante, conta mais associado a esta disponibilidade e a essa flexibilidade de tempo e de horário, conta mais do que propriamente a questão curricular ou de habilitações ou... até da profissão"* (Anexo 3, pág.7).

Finalmente, é o próprio presidente da CONFAP que na sua entrevista chama a atenção para a importância do perfil dos dirigentes das AP's, já que, segundo ele, *"as lideranças são muito importantes, porque as escolas também olham para quem lidera. Não olham só para a associação, em si, olham para quem lidera"* (Anexo 3, pág.84). Não se podendo dissociar a valorização das competências de liderança dos dirigentes das APs quer da familiaridade com a Escola, quer da sua disponibilidade física, quer, ainda, da sua vontade

para participar como representantes dos pais e encarregados de educação, também não se pode partir do princípio que estas características garantem, só por si, que os dirigentes do MAP possuem o perfil adequado para exercer tal função, na medida em que *"nem sempre as pessoas têm as características adequadas ao lugar em que estão"* (Anexo 3, pág.84), o que, neste caso, parece querer significar que a familiaridade com a Escola, a disponibilidade física dos dirigentes, a sua vontade para participar numa AP não são, só por si, suficientes para explicar uma liderança bem sucedida. Esta, segundo o entrevistado em causa, ainda que possa depender, para se afirmar, daquelas condições preferenciais, não se esgota nas mesmas para se concretizar enquanto tal. Daí que este afirme que *"é preciso que as pessoas desempenhem uma função e não ocupem os cargos"* (Anexo 3, pág.73), chamando, assim, a atenção para a importância do perfil dos dirigentes das APs, em função do qual estes possam exercer tal função de forma bem sucedida, já que a intervenção organizada dos pais e encarregados de educação *"se faz com pessoas e a verdade seja dita, alguns têm mais jeito para isto do que outras"* (Anexo 3, pág.84).

Em suma, tendo em conta os testemunhos resultantes das entrevistas realizadas parece poder concluir-se que, para alguns entrevistados, a familiaridade com o universo escolar não poderá ser entendida como um factor a sobrevalorizar na reflexão sobre as características sócio-culturais dos pais que lideram as APs. A disponibilidade de tempo, a vontade para participar e o perfil constituem, segundo esses entrevistados, os outros factores em função dos quais podem ser definidas as características de um dirigente do MAP, ainda que se tenha que admitir que aquela familiaridade é determinante para explicar não tanto a disponibilidade física, mas a vontade de participar e até o próprio perfil de dirigente. Trata-se de uma conclusão que tendo que ser lida com toda a prudência, devido aos condicionalismos e propriedades do estudo que

agora se apresenta, pode mesmo assim constituir um contributo interessante para debater as representações negativas acerca da participação dos pais oriundos dos meios populares quer nas APs, quer, em geral, no seio das escolas. É que enquanto o reconhecimento da familiaridade com a escola, da disponibilidade física dos pais ou mesmo do perfil de dirigente conduz, ou pode conduzir, à compreensão de alguns dos obstáculos decisivos que se colocam à participação desses pais, em função da qual se torna possível romper com uma perspectiva que os possa penalizar como educadores, a afirmação da vontade para participar, pelo contrário, pode legitimar a expressão de uma visão voluntarista da participação parental que, por sua vez, pode contribuir para iludir o facto, já referido, dessa vontade poder ser condicionada quer por aquela familiaridade, quer por aquela disponibilidade.

Importa referir, contudo, que no universo dos entrevistados que fazem parte deste estudo, não foi este o sentido que se atribuiu à categoria da disponibilidade/vontade para participar. O presidente da AP da Escola da Ponte, que é o único entrevistado que explicitamente a invoca, é o mesmo que admite a necessidade de compreender porque é que *"os estratos sociais a que chamamos de mais desfavorecidos"* (Anexo 3, pág.7) não participam como elementos activos no MAP. *"Não é por falta de vontade, não é por... às vezes é indisponibilidade porque regra geral têm um emprego que os ocupa, normalmente, o chamado horário normal, ou seja das 8 às 6 da tarde (...) e isso é um factor inibidor da disponibilidade dessa camada social"* (Anexo 3, pág.7). Para este entrevistado, a disponibilidade/vontade para participar, fruto do que ele designa por «factor humanista», parece dever ser entendido mais como um factor que visa responsabilizar aqueles que podem ter condições para uma participação capaz, do que propriamente como mais uma tentativa de

"culpabilização da vítima" (Silva, 2002, pág.109)¹⁰². Neste caso, estamos perante um discurso que parece evidenciar uma consciência inequívoca acerca dos condicionalismos que configuram a disponibilidade/vontade para participar como uma disponibilidade a interpelar e a compreender para lá das limitações e dos equívocos que nos são impostos pelas leituras de natureza deficitária que tendem, quantas vezes, a sustentar um olhar preconceituoso e socialmente estereotipado acerca da não-participação, no MAP e nas escolas, dos pais que não sejam oriundos da classe média. Eis-nos perante uma perspectiva que está longe de expressar uma atitude consensual quer no seio do MAP, quer no âmbito do universo mais circunscrito dos nossos entrevistados, sobre essa não-participação.

Como veremos, a evocação do déficit de participação dos pais, quer como expressão do seu desinteresse pela educação dos filhos e, especialmente, pela sua vida escolar, quer como expressão de um défice de natureza mais ampla, o défice de participação cívica que, alegadamente, é um dos problemas com o qual as sociedades ocidentais, hoje, se debatem, constituirá um dos argumentos utilizados por esse mesmos entrevistados para reflectirem e discutirem quer sobre a qualidade da natureza da participação dos encarregados de educação, quer sobre a representatividade e a legitimidade do MAP como parceiro educativo. Seja como for, o que podemos afirmar, para já, é que estas tensões e até contradições demonstram como nos encontramos face a um movimento plural que não poderá ser abordado de um modo simplista, como se este pudesse ser entendido como um movimento homogéneo.

¹⁰² A referência à culpabilização da vítima diz respeito ao reconhecimento de que há pais e encarregados de educação que, face a uma Escola que se continua a afirmar como um espaço de reprodução social e cultural, são penalizados, num primeiro momento, por essa mesma Escola, quando esta:

- (i) não lhes oferece suficientes oportunidades de participação;
- (ii) não lhes reconhece, ainda, a singularidade de uma participação diferente e
- (iii), finalmente, não compreende as dificuldades desses pais em participar.

Como esta Escola não admite que os penaliza, identificando-os como responsáveis de uma situação em que, afinal, acabam por ser sempre as vítimas, pode considera-se que estes pais e encarregados de educação são duplamente vítimas dessa instituição.

Em suma, face às habilitações literárias e às profissões dos inquiridos, as quais condicionam o seu modo de conceber a importância da educação escolar e a sua relação com a Escola, entendida preferencialmente como um espaço de investimento a valorizar, pode concluir-se que os dados parecem, pelo menos, confirmar a tendência que estudos, entre outros, de Beattie (1987), Silva (2002; 2003) e Stoer e Silva (2005) têm vindo a demonstrar, a de que o MAP é um movimento liderado por pais e encarregados de educação oriundos da classe média. Condição que facilita quer a sua relação com as escolas, não só por causa da sua maior disponibilidade física, mas também por causa da sua familiaridade com as idiossincrasias, os padrões de funcionamento ou a linguagem que esses contextos privilegiam, quer, finalmente, o modo como esses pais entendem o valor estratégico da educação escolar em sociedades terciarizadas e tecnologicamente mais sofisticadas.

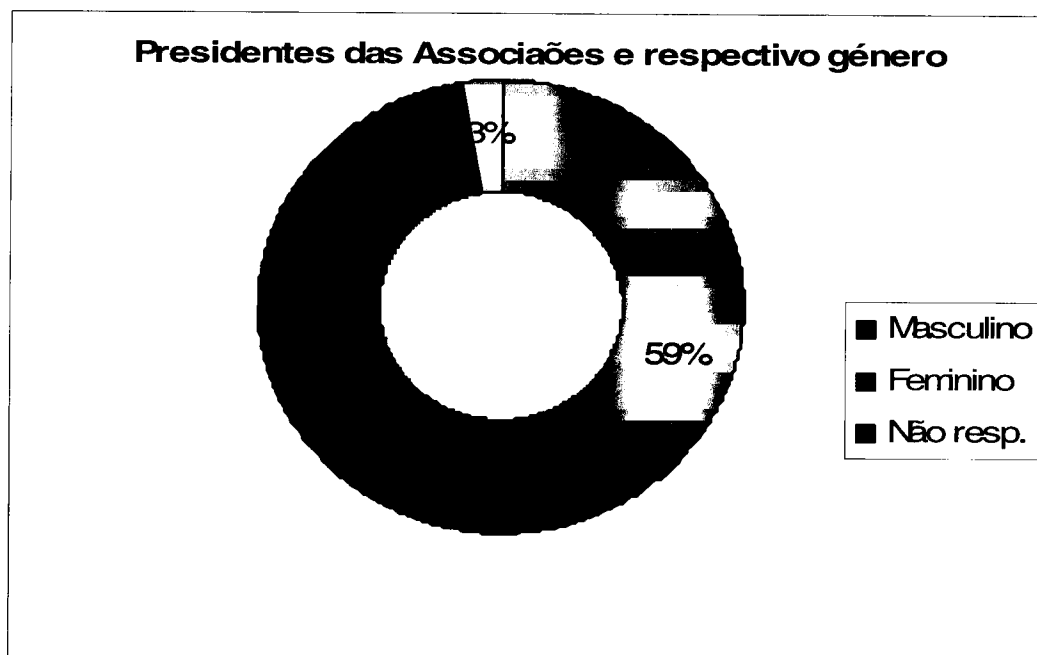


Figura 4

A figura do gráfico 4 permite constatar, apenas, que, apesar da maioria dos presidentes das APs serem do género masculino, o

número de presidentes mulheres é significativo, situação que, revelando a predominância em cargos de direcção dos homens, parece exprimir a importância das mães e encarregadas de educação, quer ao nível da relação com a escola e do apoio às tarefas escolares dos filhos, quer como elementos que têm vindo a adquirir maior visibilidade e protagonismo públicos.

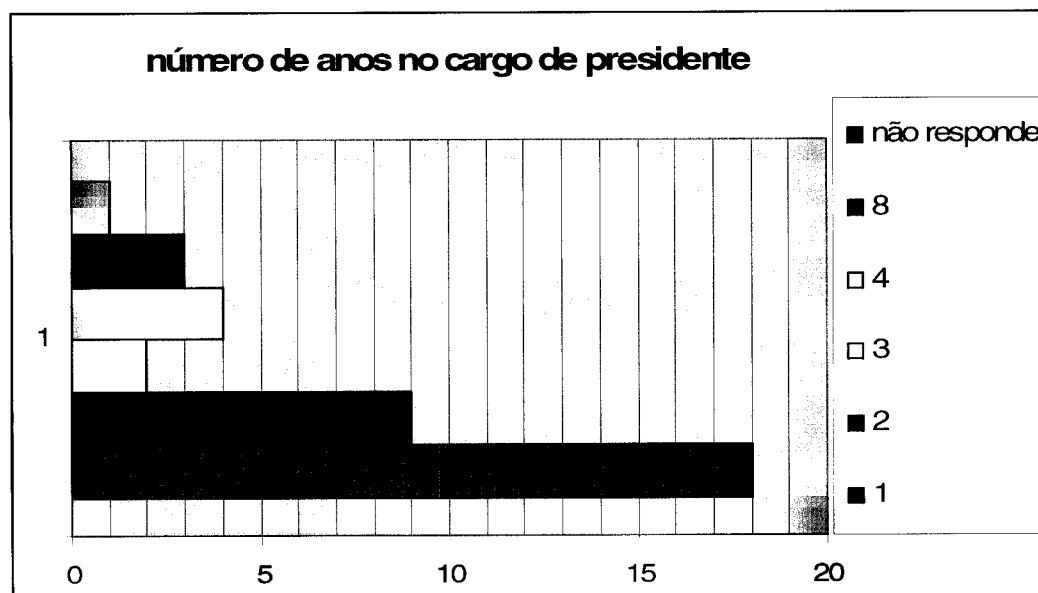


Figura 5

Neste esforço de caracterização dos dirigentes do MAP, uma das dimensões que interessava identificar tinha a ver com o tempo de permanência nos cargos dos presidentes das APs, enquanto variável a considerar no decurso do processo de interpelação que temos vindo a promover em torno da problemática da participação parental.

Apesar de cerca de 50% dos presidentes se encontrarem na função pela primeira vez, podemos dizer que, a julgar pela leitura do gráfico da figura 5, existe permanência e continuidade no cargo e na função por parte de um número significativo de inquiridos¹⁰³. Qual o

¹⁰³ Não se pode concluir, de imediato e também, que o número de encarregados de educação que inicia funções pela primeira vez como presidentes de APs constitui a expressão contrária do movimento de continuidade referido. Não é possível inferir tal conclusão do questionário que realizamos, até porque esses pais poderão estar a iniciar o seu próprio ciclo de dirigentes associativos e não necessariamente a participar numa situação de rotatividade que revelaria uma outra faceta possível do MAP, a da sua

significado destes números? Tendo em conta que a amostra do nosso estudo está longe de poder permitir generalizações sobre este assunto, as quais seriam a todos os títulos abusivas, pode afirmar-se, apenas, que a continuidade dos presidentes das APs nos cargos para os quais foram eleitos parece ser uma das tendências a ter em conta quando se analisa e interpela o MAP. Não sendo possível discutir, a partir dos dados que dispomos, o que poderá explicar essa continuidade, entendida não como uma propriedade irrefutável do MAP mas como uma tendência a ter em conta do ponto de vista da análise desse movimento, é possível, no entanto, tentar reconhecer nos discursos de alguns dos entrevistados as representações, mesmo que nem sempre estejam suficientemente explicitadas, que poderão contribuir para nos elucidar acerca das razões que poderão sustentar e justificar aquela continuidade.

Nos discursos dos entrevistados a disponibilidade de tempo dos pais e encarregados de educação que são dirigentes das APs surge como um primeiro factor explicativo que permite justificar tal continuidade¹⁰⁴. O outro factor que é invocado prende-se não tanto com o apego ao cargo, mas com o reconhecimento da falta de voluntários para assumir funções dirigentes nas APs¹⁰⁵.

Serão apenas estas as condições que permitem explicar alguma da estabilidade nos órgãos dirigentes das APs, a qual parece constituir uma das tendências a considerar quando se analisa o MAP?

Reafirmamos que não possuímos informação suficiente, com os dados que dispomos, para responder a esta questão, já que a mesma poderá admitir outras respostas, para além daquelas que propusemos, suficientemente interessantes para suscitar o debate e a

instabilidade directiva. Tal afirmação não se encontra autorizada, contudo, pelos números que o gráfico revela.

¹⁰⁴ O caso da Presidente da AP da Escola de Escariz é a todos os títulos o melhor exemplo desta tendência, quando é a própria que reconhece que *“eu desde a primária que estou a representar os pais. Porque, pronto, tenho mais disponibilidade”* (Anexo 3, pág.25).

¹⁰⁵ Segundo o presidente da FAPFeira uma das razões que poderá explicar a pouca afluência às assembleias-gerais convocadas pelas AP's tem a ver com o facto, admite-o ele, de que *“muitos depois já nem vão com medo de serem empurrados para a direcção”* (Anexo 3, pág.53).

reflexão sobre a eventual continuidade dos dirigentes das APs. O que se pode concluir, a partir da identificação dos dois factores aos quais conferimos visibilidade, por via da análise de conteúdo dos discursos dos entrevistados que participaram no nosso estudo, é que essa continuidade pode ser entendida como uma continuidade de algum modo constrangida e não necessariamente como uma continuidade resultante de um projecto de intervenção cívica, estrategicamente assumido como uma possível expressão da crença nas potencialidades políticas de uma democracia que, para além dos seus mecanismos representativos, se possa afirmar, também, em função da sua dimensão participativa. Não se pode concluir, no entanto e de forma peremptória, que esta razão de carácter cívico e político, estando ausente dos discursos dos entrevistados¹⁰⁶, está necessariamente ausente das suas motivações. É de supor, por exemplo, que «o factor humanista», invocado pelo presidente da AP da Escola da Ponte, possa constituir um modo singular de expressar a valorização das razões relacionadas com a militância democrática. Suposição esta que se alicerça quer no modo como o projecto dessa AP se encontra profundamente relacionado com o projecto da Escola da Ponte, onde essa dimensão constitui um dos eixos que lhe conferem singularidade (Canário, Matos e Trindade, 2004), quer no modo como esse vínculo influencia, de forma explícita e implícita, a construção do discurso desse dirigente¹⁰⁷. Algumas das dimensões do discurso da coordenadora do projecto «Viver com Arte» da Escola de S. Gens parecem expressar, igualmente, a importância das motivações cívico-políticas como razão a ter em conta para explicar a

¹⁰⁶ Há que referir que, no conjunto das entrevistas realizadas, há um momento protagonizado pelo presidente da FAPFeira em que este, de forma colateral, se refere à sua experiência como dirigente associativo, para explicar como o associativismo no MAP é mais pujante do que noutras associações (Anexo 3, pág.52), inferindo-se das suas palavras que a sua participação neste movimento se relaciona com outras experiências de teor idêntico, o que faz pressupor que a militância cívica no seio do movimento associativo pode ser uma razão a ter em conta quando se aborda a participação parental e a continuidade dessa participação no âmbito do MAP.

¹⁰⁷ Esta é uma problemática que, por razões relacionadas com o desenvolvimento do processo de reflexão sobre a temática da mobilização dos pais e encarregados de educação no MAP, será objecto de uma abordagem mais circunstanciada no sub-capítulo que se segue, relacionado, justamente, com esta mesma problemática (pág.303).

possível continuidade, nos cargos, de alguns dos dirigentes do MAP¹⁰⁸.

Em suma, a caracterização dos membros das direcções das APs e a identificação de alguns dos factores que contribuem para explicar a continuidade de muitos dos dirigentes do MAP confirmam que este movimento tende a ser liderado por pais oriundos da classe média. Constatação esta que, face às diferentes razões enunciadas para justificar tal liderança e às representações que as sustentam, nos leva a concluir que estamos perante um fenómeno heterogéneo, quanto aos seus pressupostos, quanto aos seus impactos e quanto às suas implicações, ainda que tenhamos de reconhecer a importância de um tal facto na análise da representatividade das APs e do próprio MAP.

Será essa análise que pretendemos prosseguir no próximo sub-capítulo, o qual visa caracterizar algumas das dimensões do processo de relacionamento que se estabelece entre essas associações e os pais, que é suposto serem representados pelas mesmas na relação institucional que mantêm com as escolas.

¹⁰⁸ A importância estratégica que se atribui à relação escola-comunidade, a valorização da componente cultural da educação escolar ou o papel que se propõe que os pais assumam no âmbito da estrutura coordenadora do projecto são indicadores da possibilidade acabada de enunciar.

2. Mobilização dos pais e encarregados de educação nas actividades do MAP

A leitura do gráfico da figura 6 permite constatar que as direcções das APs dos dirigentes inquiridos, reúnem com alguma regularidade, o que significa que parece não estarmos perante um quadro que possa reflectir a desmobilização desses dirigentes das tarefas que os mesmos decidiram assumir.

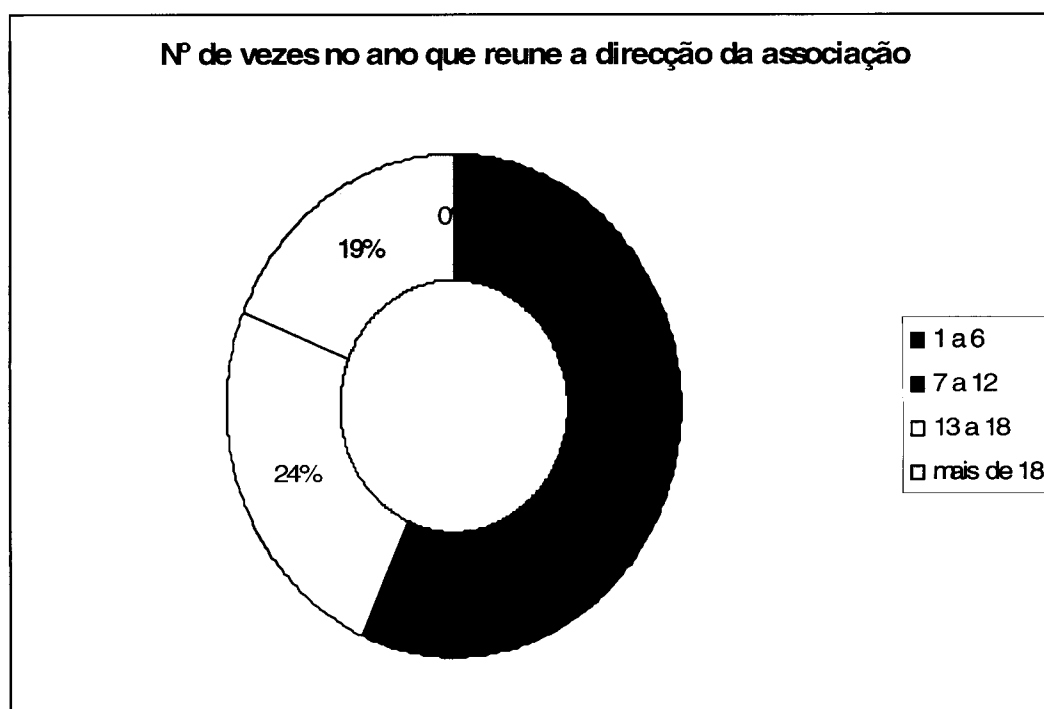


Figura 6

Diferente parece ser a capacidade de mobilização dos pais e encarregados de educação nas actividades das APs.

Conforme se pode observar pelo quadro 2 e pelo gráfico da figura 7¹⁰⁹, onde mostramos a relação existente entre o número de alunos das escolas às quais os respondentes se encontram vinculados e o número de sócios da associação de pais e encarregados de

¹⁰⁹ O gráfico da figura 7 consubstancia alguns exemplos de situações-limite do ponto de vista das diferenças existentes entre o número de sócios das APs e o número de pais e encarregados de educação da escola que podendo sê-lo não o são.

educação dessas escolas, parece-nos ser possível afirmar que o número de sócios das associações é diminuto em relação ao número de alunos que frequentam as referidas escolas.

Quadro 2: Número de sócios da associação em relação ao nº de alunos da escola		
Escolas	Nº de alunos	Nº de sócios
1	680	250
2	619	120
3	1800	71
4	1713	51
5	1700	25
6	700	92
7	900	900
8	1000	200
9	1200	150
10	756	120
11	1450	95
12	543	121
13	950	35
14	850	147
15	1250	200
16	1437	35
17	800	40
18	625	114
19	983	40
20	489	32
21	517	517
22	605	30
23	502	240
24	420	105
25	1600	300
26	1200	40
27	530	317
28	1200	101
29	1000	600
30	550	550
31	1250	20
32	1359	157
33	1400	110
34	700	120
35	560	150
36	840	330
37	700	80

O que se pode inferir destes números? Desinteresse e indiferença dos pais e encarregados de educação pelo trabalho das APs? Descrença no trabalho das associações? Avaliação negativa do trabalho das APs? Falta de confiança nas associações que são entendidas como incapazes de promover a defesa dos interesses colectivos? Assumpção que as associações promovem prioritariamente a defesa dos interesses particulares dos elementos que as constituem? São questões às quais se responde de forma diversa, ainda que alguns dos entrevistados, como já foi referido, tendam a acentuar a incompetência dos pais como educadores, as quais se constituem a partir de uma visão deficitária sobre estes actores sociais, sem cuidar de encontrar outras explicações para esse facto. Trata-se de uma abordagem que, segundo V. Sá, "*tem nas direcções das associações de pais os seus mais ilustres subscritores*" (Sá, 2005, pág.454).

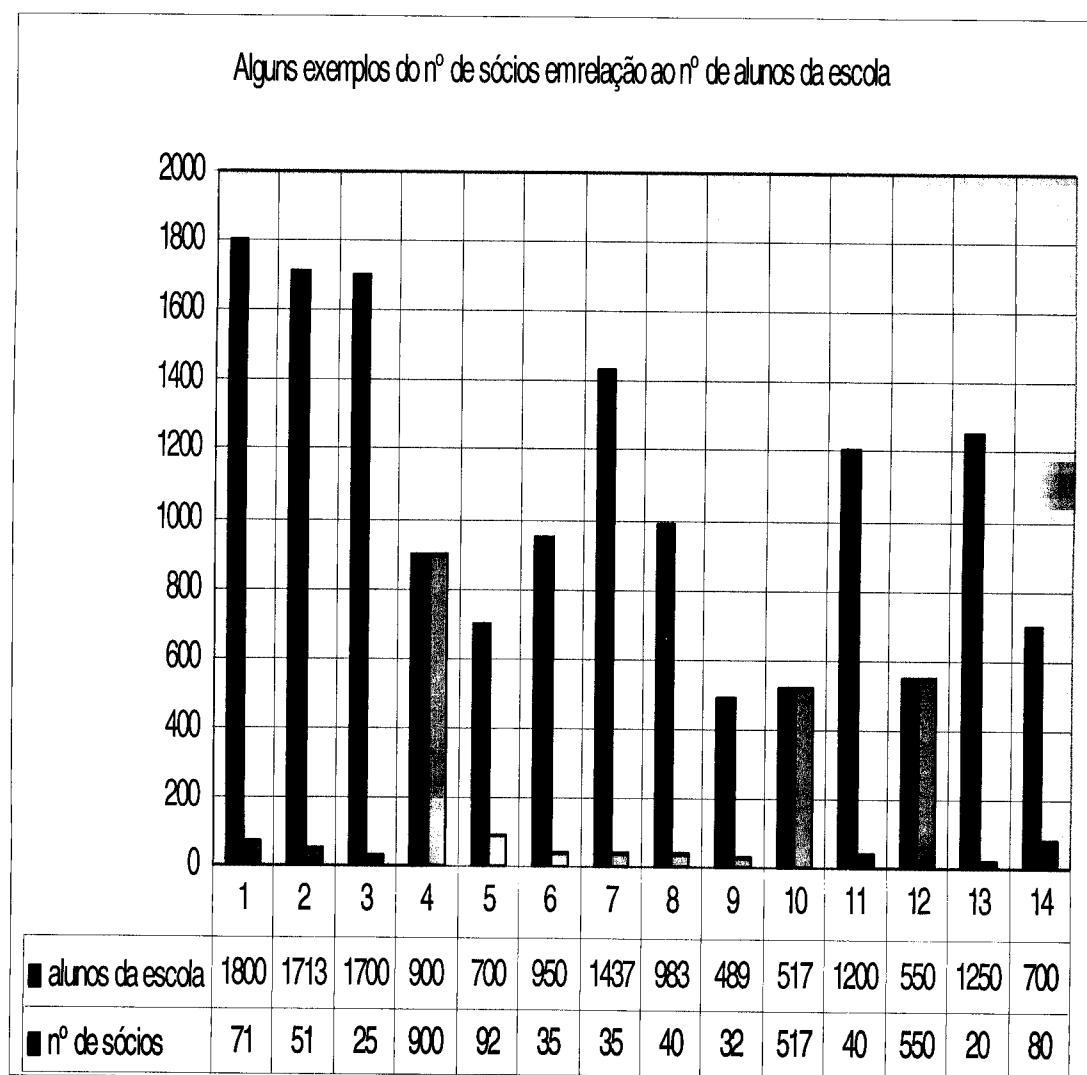


Figura 7

Não será de estranhar, por isso, que o Presidente da AP da Escola da Corga afirme, face aos números apresentados, que estes demonstram "o pouco interesse que os pais mostram pela vida associativa e, principalmente, a pouca preocupação que têm com seus filhos" (Anexo 3, pág.97). Uma posição através da qual a putativa não-participação dos pais no MAP é lida quer em função do défice de participação cívica destes pais, quer em função do seu desinteresse pela vida escolar dos filhos e, em geral, pela sua educação. É a primeira das causas, a do défice de participação cívica, que o presidente da CONFAP acentua para justificar os números que o quadro 2 apresenta. Segundo ele, "nós temos um grande problema, hoje, que é a participação de cidadania" (Anexo 3, pág.67). Um

problema que para o entrevistado poderá ser até mais grave do que aquele que os números anunciam¹¹⁰, revelando que *"Nós temos uma participação na cidadania por princípio do condomínio, que tem que ver com o facto de só nos interessarmos pelas coisas quando elas nos preocupam deveras"* (Anexo 3, pág.67). A evocação do défice da participação cívica como causa para o eventual desinteresse dos pais em participar na vida e nas actividades das APs é, igualmente, a causa que o presidente da FAPFeira invoca para justificar esse desinteresse, ainda que o entrevistado não deixe de referir que *"as associações de pais ainda são as que têm mais sócios a aparecer nas assembleias-gerais"* (Anexo 3, pág.52), o que explica que os números do quadro 2 reflectam, na sua opinião, mais do que o déficit da participação cívica dos pais, a crise do próprio associativismo na sociedade portuguesa actual¹¹¹.

O desinteresse pela vida escolar dos filhos é uma razão que só é invocada, de forma explícita, pelo presidente da AP da Escola da Corga e, de forma tímida, pela presidente da AP de Escariz. Para o primeiro, os números do quadro 2 levam-no a afirmar que *"isto também é como lhe digo, manifesta pura e simplesmente o desinteresse pelos filhos. Isso é que magoa. É a falta de interesse que os pais têm pela educação dos filhos, o delegar de responsabilidades noutras pessoas e isto eu não aceito"* (Anexo3, pág. 98). Para a segunda, os números do quadro 2 *"vem-nos mostrar a falta de interesse pelos seus educandos"* (Anexo 3, pág.23).

Seja como for, e independentemente das razões que se invocam para explicar a desmobilização dos pais e encarregados de educação face à Escola, o que se constata, através da leitura do gráfico da figura 8, é que tal desmobilização parece gerar a própria

¹¹⁰ *"Os números que me refere do seu estudo são capazes de ser números que pecam por defeito"* (Anexo, 3, pág.67) considera Albino Almeida para justificar como a indiferença dos pais corresponde a um problema que não diz respeito a estes, mas à sociedade portuguesa no seu todo.

¹¹¹ Quando o investigador pergunta ao representante da FAPFeira se a abstenção dos pais não poderá ser *"uma falta de confiança no associativismo?"*, o entrevistado responde-lhe que *"Eu suponho que sim, porque eu faço parte de outras associações e de facto... é uma pobreza as assembleias-gerais mesmo de outras instituições... participam muito pouco no compromisso associativo"* (Anexo 3, pág.52).

desmobilização das direcções das APs no sentido de incentivarem os seus associados a participarem nas reuniões que lhes dizem respeito.

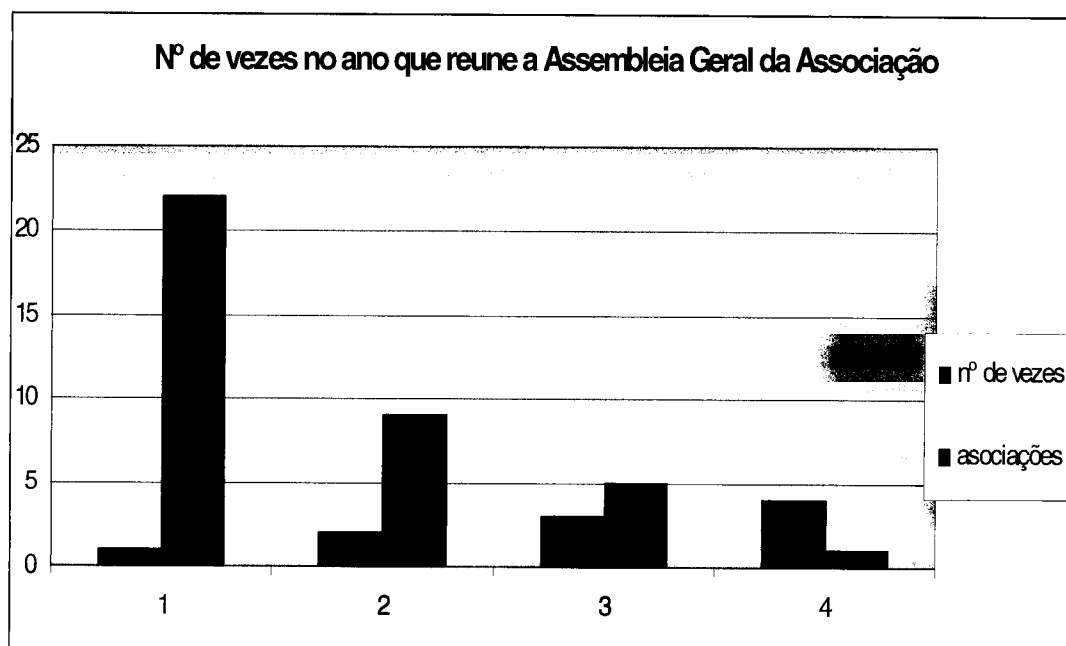


Figura 8

O número de vezes que reúnem as Assembleias-gerais das associações dos inquiridos é, a julgar pela amostra presente, também bastante escasso (cf. gráfico da figura 8). Uma situação que o presidente da FAPFeira explica, afirmando que *"...não sei se as APs têm algum receio de convocar as assembleias e de ter lá poucos pais (...) porque já sabem que é para discutir o relatório do que se fez no ano anterior ou o que se vai fazer, para eleger corpos sociais e depois discute-se muito pouco a escola"* (Anexo 3, pág.53). Ou, ainda segundo o mesmo presidente, porque ir a uma assembleia-geral pode significar *"...ser empurrado para a direcção."* (Anexo 3, pág.53).

Eis-nos, assim, perante um testemunho de um membro de uma Federação Regional do MAP, face aos baixos índices de participação dos pais nas Assembleias-gerais das respectivas associações, que parece partir de duas premissas fundamentais:

- i. A de que estamos perante uma actividade rotineira e dissociada, de algum modo, dos problemas vividos nas escolas, e,
- ii. Aquela através da qual se insinua que os pais, em geral, não pretendem fazer parte dos corpos dirigentes das APs.

Trata-se de um testemunho que, mais do que contribuir para promover um olhar depreciativo sobre os pais e encarregados de educação, contribui para interpelar, acima de tudo, o tipo de assembleias-gerais que as AP's organizam e promovem. Um testemunho que, afinal, nos obriga a debruçar sobre as estratégias e os instrumentos que se utilizam para promover a mobilização dos associados das AP's.

Foi a partir deste pressuposto que inquirimos essas associações quer acerca dos espaços próprios de que dispõem, quer acerca dos instrumentos que utilizam para comunicarem com os seus associados, já que poderíamos encontrar, neste âmbito, algum tipo de explicação que pudesse contribuir para a reflexão sobre a relação entre estratégias e instrumentos de comunicação utilizadas pelas direcções das APs e o grau de mobilização dos seus associados.

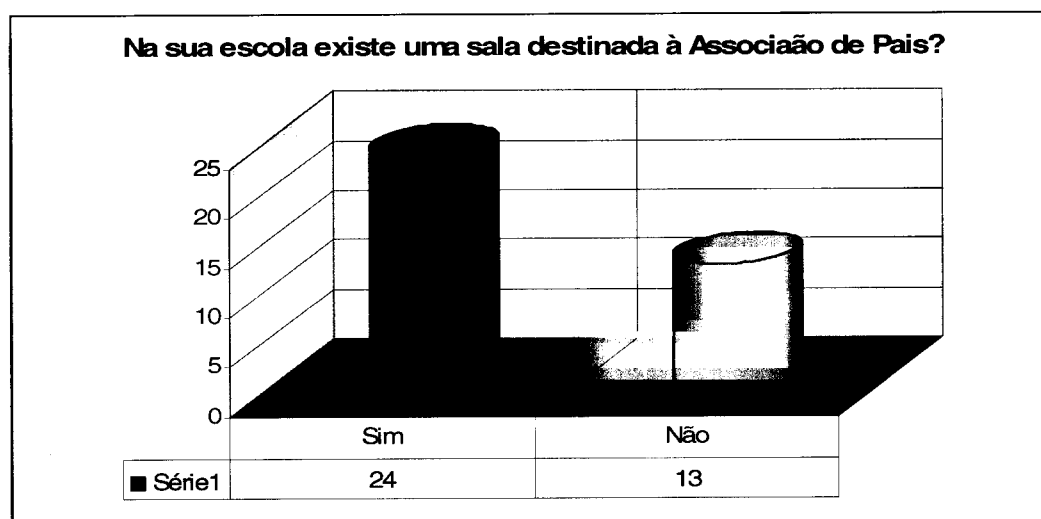


Figura 9

Como se constata pela leitura do gráfico da figura 9 a maioria dos inquiridos afirma que as suas APs possuem uma sala destinada à Associação de Pais.

Se a existência de uma sala específica para uma AP, no seio de uma escola, tem de ser entendido como um facto a valorizar pelo significado intrínseco que encerra, pouco mais poderemos acrescentar no que à sua utilidade diz respeito. Qual a utilidade dessa sala? Serve para as direcções das APs reunirem ou é uma sala aberta ao convívio e trabalho com os restantes associados dessas APs?

De forma a identificar outras modalidades de comunicação entre as direcções das APs e os seus associados, decidimos inquirir os dirigentes das APs acerca dos placares destinados para esse fim.

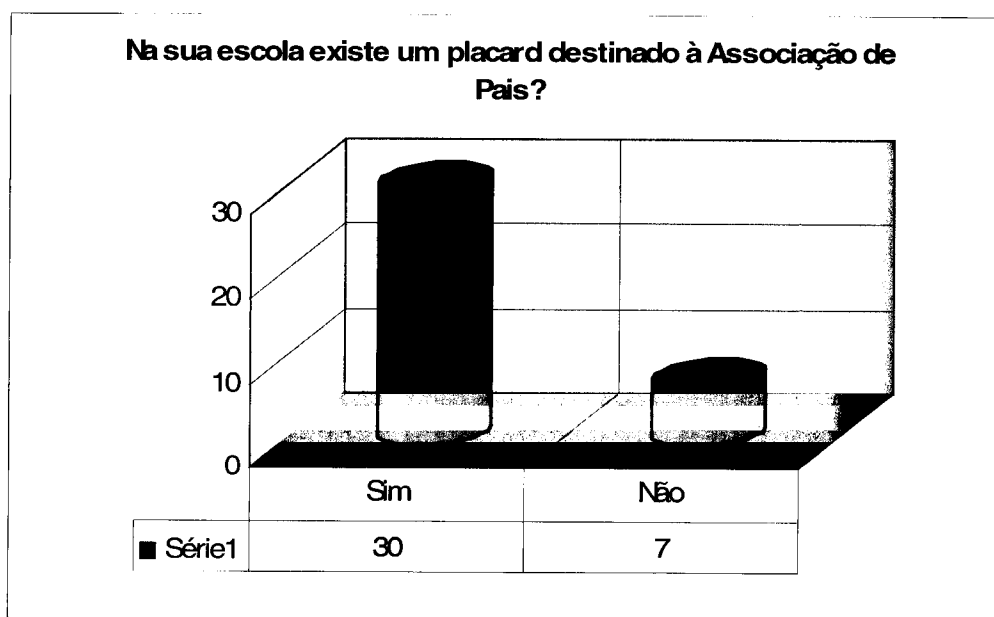


Figura 10

Como se pode concluir, pela leitura do gráfico da figura 10, a existência de placares é um facto mais vulgar do que a existência de uma sala destinada às actividades das APs.

Também conhecemos situações em que não havendo especificamente um placar, há, todavia, a possibilidade de colocar informação nos painéis secundários das escolas sempre que as APs

necessitarem, ou, ainda, em caixas de correio colocadas estrategicamente para o efeito.

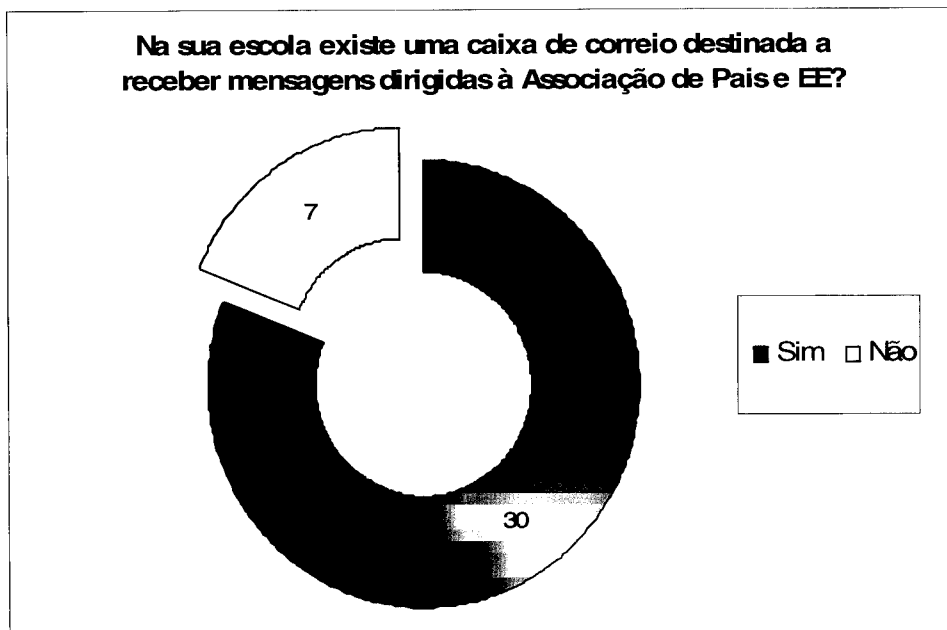


Figura 11

Verifica-se, pela leitura do gráfico da figura 11, que as caixas de correio que são pertença das APs constituem, também, um meio de comunicação utilizado maioritariamente pelas associações inquiridas.

De um modo geral, constata-se, pela análise dos questionários, que a existência de uma sala destinada à Associação de Pais, de placares próprios ou de uma caixa de correio, não parecem ser suficientes, por si só, para animar uma maior participação dos pais e encarregados de educação, pelo menos a julgar pelos dados do nosso estudo.

Tal conclusão é mais um desafio à reflexão do movimento associativo de pais e encarregados de educação do que propriamente um dado relevante deste estudo. Importa, neste caso, olhar para os casos de sucesso, mais do que tentar procurar respostas que expressam uma visão idealizada dos pais e encarregados de educação, bem como das condições de vida que os constroem. Daí que mais do que nos instalarmos nas explicações sobre a sua

eventual incompetência e desinteresse como educadores, se deva aprofundar as razões, mesmo que pouco visíveis, dessa alegada incompetência e desinteresse, de forma a encontrar outras respostas para o problema em questão.

Será, finalmente, o presidente da FAPFeira que irá aduzir dois novos argumentos, distintos dos anteriores, acerca do fenómeno em causa, quando este dirigente recusa a hipótese dos pais não se reverem nas suas associações, para considerar que o seu afastamento destas organizações corresponde, de algum modo, ao seu afastamento das escolas¹¹².

Se esta é uma explicação que tende a constituir o esboço da transição entre as leituras deficitárias da realidade e as leituras mais compreensivas da mesma, o segundo argumento aduzido pelo mesmo entrevistado é, a todos os títulos, um argumento bastante interessante por aquilo que o mesmo revela: uma consciência de que a participação parental não se esgota na participação que os pais possam assumir no seio das APs. Daí que este entrevistado considere que os números do quadro 2 podem revelar a opção pela acção individual dos pais em detrimento da acção colectiva e organizada que, de uma forma ou de outra, se consubstancia através das APs.

É a consciência deste facto que se exprime através da afirmação onde o mesmo dirigente se refere àquela *"percepção que se houver algum problema com o meu filho eu vou lá e resolvo"* (Anexo 3, pág.51). Ainda que o mesmo entrevistado mostre algum desconforto face a este tipo de atitude dos pais, não deixa de a considerar uma atitude de participação possível e a ter em conta, mesmo que, para ele, possa contribuir para a vulnerabilização do

¹¹² "...eu acho que é um afastamento dos pais da escola e... sobretudo se eles já se afastam e já não ligam grande importância à escola, muito menos à associação de pais que muitas vezes são vistas como meia dúzia de pais que fazem aquilo como «hobbie»" (Anexo 3, pág.51).

movimento organizado dos pais e encarregados de educação no seio das escolas¹¹³.

Seja como for, há que reconhecer que este depoimento confere visibilidade, de algum modo, quer ao que P. Silva designa por "*envolvimento invisível*" (Silva, 2002, pág.119), quer à própria figura dos "*pais independentes*" (Sá, 2005, pág.160), que V. Sá evoca, inspirado em Vincent, para "*superar a tradicional associação entre os pais que não participam e os pais que não se interessam*" (Sá, 2005, pág.160). Ou seja, o que se constata é que o depoimento do presidente da FAPFeira contribui para complexificar o debate sobre a participação parental, libertando-o de alguns dos espartilhos que tanto impedem o seu desenvolvimento, como, nalguns casos, podem constituir, até, os suportes de uma estratégia de afirmação de poder por parte de alguns dirigentes que, segundo o estudo promovido por V. Sá, leva a concluir que a imagem depreciada dos pais, proposta por alguns desses dirigentes, que estes promovem não só os dispensa da "*necessidade de, regularmente, consultar os pais como, de forma mais ou menos explícita, assumem o papel de **educadores dos mesmos***" (Sá, 2005, pág.456)¹¹⁴.

É neste novo quadro, relacionado com as leituras compreensivas acerca da relação entre os pais e o MAP, que se esboçam outras análises alternativas às daquela perspectiva que tende a olhar para essa relação em função da incompetência e do desinvestimento, como educadores, dos primeiros.

Uma dessas leituras tem a ver com o modo como se evidencia o vínculo entre o desejo de participação dos pais e o ciclo educativo

¹¹³ Segundo o presidente da FAPFeira "*nós não temos muito aquela ideia de comunidade e de agir como um grupo, de nos organizarmos*" (Anexo 3, pág.51), expressão que pode ser lida como de discordância contida face às estratégias de participação individualizadas que, segundo ele, muitos pais tenderiam a adoptar.

¹¹⁴ Não havendo muitos exemplos no nosso estudo que permitam confirmar esta tese, é possível, mesmo assim, encontrar o testemunho do presidente da AP da Corga que afirma, a dado momento, que, mais do que o desinteresse pelo movimento associativo, os pais se desinteressam pela educação dos filhos, cabendo precisamente às APs mobilizá-las, "*com as suas actividades que os vão motivando para essas situações, porque se não existisse, possivelmente, a maior das vezes, nem à escola vinham*" (Anexo 3, pág.97).

que os seus filhos frequentam. É para este facto que o presidente da CONFAP chama a atenção quando afirma que *"vamos olhar com realismo para as coisas. Quando os miúdos entram no pré-escolar, e nós queremos muito instituir associações de pais no pré-escolar, os pais acham que têm que estar muito próximo dos filhos e à medida que os filhos progridem na idade, os próprios filhos começam a passar a mensagem de que nós somos relativamente dispensáveis"* (Anexo 3, págs.67/68). Uma abordagem que o leva a constatar que nas *"escolas do Ensino Secundário, onde as associações de pais são fortes, não há associações de estudantes. E onde as associações de estudantes são fortes, as associações de pais são fracas. Isto deve querer dizer alguma coisa, naturalmente"* (Anexo 3, pág.68).

Eis-nos perante uma explicação que é corroborada, igualmente, pelo presidente da FAPFeira que considera que *"não sei se a escola se torna mais complicada para eles [os pais], o que é um facto é que... eles são mais próximos no jardim e nas EB1. Nas escolas EB2/3, então nas Secundárias, há um grande problema que as associações de pais muitas vezes andam à rasca para ter até os sócios, porque aí os miúdos já não são mais miúdos, muitos já se aproximam da maioria e eles já nem que os pais ... lá vão à escola..."* (Anexo 3, pág.51).

Em suma, o que os dados do nosso estudo e a reflexão produzida sobre os mesmos revelam é que não se pode circunscrever a reflexão acerca da relação entre os pais e as APs às leituras sujeitas a uma racionalidade interpretativa que aborda essa relação em torno da ideologia do défice, sem cuidar de encontrar outro tipo de explicações que não só invistam numa abordagem mais compreensiva da realidade, como, por isso e também, tente olhar essa realidade, para além de todas as evidências. Embora os gráficos das figuras 12 e 13, que dizem respeito quer ao número de sócios que assistem às reuniões, quer ao número de sócios que, nalgumas escolas, assistem, em média, às assembleias-gerais, pareçam

fortalecer as explicações que se baseiam no desinteresse e na indiferença educativa dos pais verifica-se quer pela reflexão acima apresentada, quer pelos dados dos estudos que temos vindo a mobilizar que estamos, por um lado, perante uma leitura abusiva de alguns indicadores sobre a participação dos pais nas actividades das APs e, por outro, perante um equívoco que sustenta um conjunto de crenças e representações sobre essa participação que conduzem a concebê-la, apenas, em torno da figura do "*pai responsável*" (Sá, 2005, pág.157) que, assim, se tende a afirmar como o padrão e a medida da participação parental nas nossas escolas.

Sendo legítimo perguntar porque é que as APs angariam tão poucos sócios ou porque é que, destes sócios, só 6%, é que assistem a essas reuniões, importa, mesmo assim, considerar alguma das explicações que propusemos a partir da análise de conteúdo das entrevistas dos dirigentes que entrevistamos.

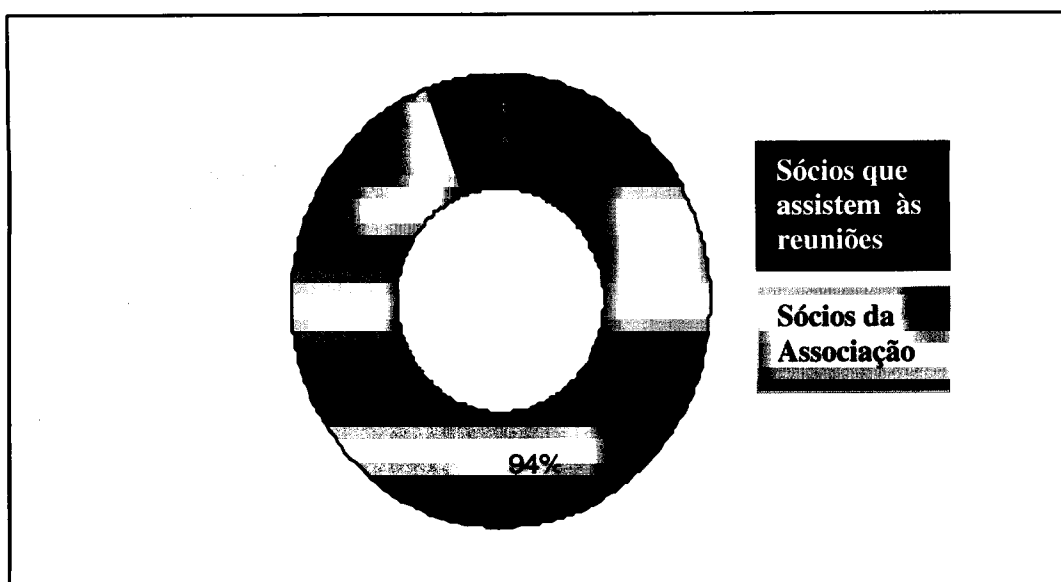


Figura 12

Tal atitude não pretende impedir a possibilidade de se proporem questões e resposta mais localizadas acerca desta problemática, mas tão-somente suscitar um olhar de carácter

panorâmico acerca das dinâmicas de participação parental no universo escolar.

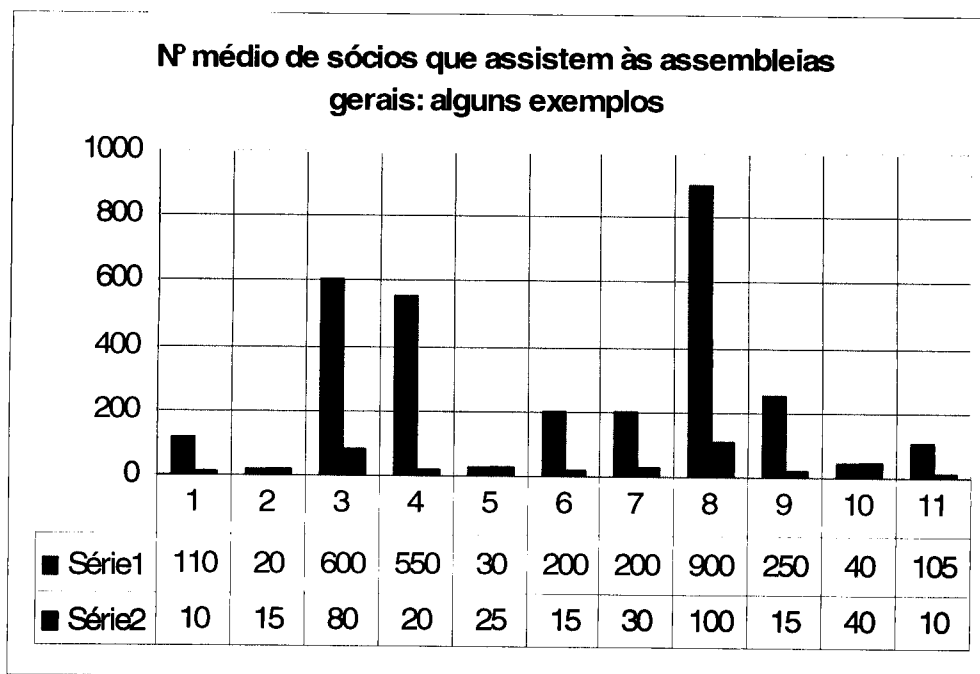


Figura 13

Será que as tensões e os conflitos com a direcção das escolas contribui para desmobilizar os pais, receosos de participarem em situações das quais os filhos poderão sair prejudicados?

Embora, como já reconhecemos, os dados de que dispomos não permitam sustentar um debate mais circunstanciado acerca dessas dinâmicas, importa reconhecer que os discursos deficitários acerca da falta de envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida associativa pode ser confrontado com os tipos de envolvimento que se verificam na denominada Escola da Ponte e na Escola do 1º ciclo do Ensino Básico de S. Gens.

Não sendo nosso propósito estudar estes casos na sua singularidade, importa, num primeiro momento e apenas, referir que, face às experiências de participação parental nessas duas escolas, se pode concluir que aquela falta de envolvimento não parece ser um facto inevitável, ainda que tenha de ser tida em conta quer como objecto de análise, quer como uma tendência significativa que ocorre

no seio do MAP. Num segundo momento, importa chamar a atenção para um facto que é evidenciado, mais uma vez, pela análise dos casos que aquelas duas escolas corporizam, o qual tem a ver com o vínculo que se pode estabelecer entre a mobilização dos pais para participarem, a título pessoal ou no seio de um colectivo organizado, e algumas das dimensões do projecto de intervenção educativa que possa ter lugar no seio dessas escolas. Um vínculo que é explicitado pelo presidente da AP da Escola da Ponte quando este afirma que a escola da sua associação *"tem uma participação muito, muito, muito preponderante"* (Anexo 3, pág.2) que esse entrevistado relaciona com o envolvimento nessa escola de *"professores, alunos, pais, auxiliares, ou seja, a escola como uma comunidade educativa global, total, completa. Portanto, uma coisa é haver turmas ou classes, haver um livro para cada aluno, cada uma das áreas ou disciplinas, haver falta ou não de professores, haver salas isoladas de monodocência e outra coisa é não haver nada disso. É serem todos heterogêneos, estarem todas as pessoas envolvidas com todos os alunos, não haver monodocência, nem uma sala de aula específica (...) e alargar o âmbito da participação e o desafio da presença e da contribuição, aos pais. Portanto fazendo-os sentir parte integrante da mesma, não é? Portanto, é esta característica, na minha opinião, a imagem da nossa escola"* (Anexo 3, pág.2). Isto é, o que este discurso revela é como a participação dos pais nem é uma benesse, fruto de uma atitude generosa das escolas, nem é um facto que se possa dissociar dos eixos estratégicos que sustentam o projecto da Escola da Ponte.

O que é interessante notar, entre outras coisas, é que o entrevistado assume uma consciência explícita deste facto, o que, só por si, poderá ser entendido como um indicador do impacto que o projecto proposto e a experiência pedagógica vivida nessa escola exercem sobre a sua actividade e as suas concepções como dirigente do MAP. Não será por acaso que o referido entrevistado teve

necessidade de comparar as suas vivências no seio de duas AP's distintas, uma relacionada com a Escola da Ponte e uma outra, relacionada – de acordo com as palavras do próprio – com a *"dita escola normal, tradicional"* (Anexo 3, pág.3) que o seu filho mais velho havia frequentado. Através desse confronto, o entrevistado mostra-nos como *"sentia realmente esta dificuldade em motivar os pais, em atrair os pais, em fazê-los participar nas actividades ou assembleias"* (Anexo 3, pág.3). Uma situação que na Escola da Ponte nunca se lhe colocou, porque *"a atracção, o empenhamento, a motivação que existe enquanto escola, pais, filhos, professores, auxiliares, etc."* (Anexo 3, pág.4), na opinião do entrevistado, a isso conduzia, daí que ele conclua que *"é a envolvimento que faz com isto aconteça"* (Anexo 3, pág.4).

A relação entre participação parental e a existência de uma cultura pedagógica de participação é, igualmente, evidenciada na análise do discurso da coordenadora do projecto da Escola de S. Gens. Pese as diferenças desta escola face à Escola da Ponte, também nesse contexto a participação mais activa e empenhada dos pais na escola é explicada, pela entrevistada, com o início do projecto «Viver com Arte», um projecto que, entre outras coisas, conduziu ao trabalho colegial entre docentes, à importância que nesse contexto se atribui às relações com os outros e, ainda, ao alargamento de um novo conjunto de ofertas educativas por parte da escola. É perante estas mudanças que a entrevistada considera que a relação dos pais se alterou muito a partir desse momento, sobretudo quando se criou o núcleo que *"nós chamamos núcleo do projecto, em que reunimos semanalmente para coordenar e ordenar estas coisas com professores e pais em conjunto. Ou seja, quando decidimos alguma coisa que seja o projecto a ter a iniciativa a decisão já sai conjunta"* (Anexo 3, pág.38). Eis-nos perante uma decisão que conduziu, por exemplo, e entre outras coisas, a que os pais participassem na elaboração do projecto educativo da escola, mesmo

que se reconheça que *"não quer dizer que seja o ideal. De facto, por exemplo, há reuniões que são difíceis para os pais, mas ouvidos são e tiveram espaço para opinião"* (Anexo 3, pág.44).

Em conclusão, o que se pode afirmar, face aos dados disponibilizados, é que os pais e encarregados de educação da amostra sobre a qual se construiu o nosso estudo não se envolvem de forma inequívoca no MAP, o que é comprovado quer pelo número de sócios das APs inquiridas, quer pela baixíssima participação de que dão mostras nas reuniões e nas assembleias-gerais das respectivas associações. Uma conclusão que obriga a identificar, então e em primeiro lugar, se as APs se sentem suficientemente legitimadas para se assumirem quer como porta-vozes das preocupações, das necessidades e das perspectivas dos pais e encarregados de educação, quer como parceiras e interlocutoras no seio das escolas e, em caso afirmativo, como é que se sentem legitimadas para assumir tal representatividade.

3. A representatividade das associações de pais e encarregados de educação

Face aos dados recolhidos nos inquéritos, não deixamos de interrogar e questionar os nossos entrevistados acerca da sua legitimidade como presidentes de APs com um nível de representatividade que os dados apresentados revelam.

Com excepção do presidente da AP da Escola da Corga que admitiu, em determinado momento, e perante os números do quadro 2¹¹⁵, que *"eu penso que a associação de pais não representa ninguém, neste sentido"* (Anexo 3, pág.99), todos os outros entrevistados consideraram que as APs tinham a legitimidade suficiente para se assumirem como representantes dos pais e encarregados de educação, ainda que invoquem razões diferentes para justificar essa mesma legitimidade. Face aos discursos dos entrevistados podemos definir três categorias de razões em função das quais se torna possível compreender que nos defrontamos com diferentes tipos de justificações construídas pelos actores em presença para legitimarem a representatividade das APs.

Uma primeira categoria de razões visa justificar a representatividade das APs por via da sua legitimidade formal. A resposta do presidente da FAPFeira face ao modo como vê a legitimidade das APs ser questionada pelos professores é um bom exemplo desta categoria de razões. Perante uma tal interpelação, o dirigente em causa considera que *"eles [os professores] não podem pôr isto em causa"* (Anexo 3, pág.54), já que se o fizessem teriam, também, que *"pôr em causa os nossos governos"* (Anexo 3, pág.54). Este é, também, o discurso do presidente da CONFAP quando defende que *"em Portugal temos um Presidente da República que da*

¹¹⁵ O quadro 2, que se apresenta na pág. 304 deste trabalho, mostra a diferença entre o número de sócios efectivos das APs inquiridas e o número de sócios que essas APs poderiam ter, mas não têm porque há muitos pais e encarregados de educação que não se inscrevem como associados destas organizações.

última vez foi eleito por 52% dos trinta e tal por cento dos portugueses que votaram. Se nós fôssemos achar que era representativo os que não votam, então estaria mal a democracia, porque daríamos um prémio a quem não vai votar. Quem se preocupa em eleger, depois não representa ninguém? Há qualquer coisa que seria anormal, ou seja, passaríamos a ser comandados pelos que não vão votar" (Anexo 3, pág.69).

Sendo necessário reconhecer o pragmatismo de tal atitude, é necessário reconhecer, também, os riscos da mesma, sobretudo ao nível da discussão sobre o efeito e o impacto da intervenção dos dirigentes das APs no seio dos órgãos onde têm assento nas escolas. Por isso é que, provavelmente, o presidente da FAPFeira e o presidente da CONFAP não se confinam, apenas, aos argumentos de natureza formal para justificar a representatividade das APs, recorrendo, então, a uma outra categoria de razões para legitimarem tal representatividade, a qual dá conta da tentativa de legitimar por procuração as decisões e a actividade das APs. É neste sentido que o presidente da FAPFeira defende que *"os outros pais que não aparecem, não quer dizer que estão contra"* (Anexo 3, pág.53). É que *"no fundo não podemos tomar esta ausência como uma desaprovação ou como uma falta de apoio à AP, pois suponho que se eles não estivessem de acordo com a AP teriam que mostrar uma posição"* (Anexo 3, pág.54). O presidente da CONFAP reforça esta perspectiva quando, por um lado, afirma que *"nunca aconteceu que uma associação de pais fosse desautorizada pelos pais, enquanto tal"* (Anexo 3, págs.68/69) e, por outro, quando considera que a representatividade das APs se conquista através do reconhecimento, por parte dos pais que não pertencem a estas associações, do trabalho e do sacrifício da vida pessoal dos seus dirigentes. É que *"Apesar de tudo reconhece-se que quem está nisto dá muito sacrifício, penaliza muito as suas famílias"* (Anexo 3, págs.68/69), afirma Albino Almeida que encontra no *"exercício do voluntariado no*

movimento associativo de pais" (Anexo 3, pág.69) uma razão suficientemente forte para que os outros pais acabem *"por, de alguma forma, digamos, se sentir representados na associação de pais"* (Anexo 3, pág.69) e a associação de pais ter *"boas razões para se sentir representantes dos pais"* (Anexo 3, pág.69).

Se estes dois dirigentes explicitam a importância que o papel de procurador dos pais assume como instrumento de legitimação da representatividade das APs, outros entrevistados confirmam esse mesmo papel, a partir de uma outra vertente, quando afirmam, como o faz a presidente da AP da Escola de Escariz, que *"quando intervinha não estava a ver se realmente o caso era do filho do associado, ou não. Eu intervinha em função de todos os alunos e não só em nome dos associados"* (Anexo 3, pág.25). Trata-se de um argumento que é recorrente no discurso dos entrevistados e que, por isso, é reafirmado pelo presidente da AP da Escola da Ponte que considera, de forma inequívoca, que *"a partir do momento em que o aluno se matricula na escola, para todos os efeitos, independentemente da quotização ou da contribuição ou do donativo (...), todos eles passam a ser integrantes dos pais que são representados por um grupo de pais enquanto associação de pais"* (Anexo 3, pág.2).

Em suma, a invocação da procuração como argumento em função do qual os entrevistados visam legitimar a representatividade das APs distingue-se do exercício de legitimação que se justifica por via formal, no momento em que a via da procuração é uma via argumentativa mais exigente, já que contribui para que tal representatividade não se baseie, apenas, na aceitação tácita das regras eleitorais e na indiscutibilidade dos resultados obtidos¹¹⁶. Não

¹¹⁶ Na continuidade desta reflexão, ainda que à margem da mesma, importa chamar a atenção para o facto de nem sempre a abstenção eleitoral pode ser ignorada como fonte de legitimidade. Sendo verdade que nos actos eleitorais ordinários a abstenção perturba mas não inviabiliza a representatividade dos eleitos, há que reconhecer que, por exemplo, nos referendos a abstenção dos eleitores pode anular os resultados do mesmo. Isto significa que a via formal sendo uma fonte de legitimidade, só o é mediante a definição de algumas premissas que foram convencionalmente construídas e aceites nas sociedades democráticas. Sem pretendermos pôr em causa essa via, uma via da qual não podemos prescindir, importa, no entanto, reconhecer as suas fragilidades que, de algum modo, poderão ser entendidas como as fragilidades dos

será por acaso que os dois dirigentes que sustentam a legitimidade da representatividade dos dirigentes das APs pela via formal, o presidente da FAPFeira e o presidente da CONFAP, não se circunscrevem, apenas, a esta via para justificar a sua perspectiva, recorrendo, também, aos argumentos que se apoiam na via da procuração para a credibilizar. Trata-se de uma atitude que, de algum modo, e para lá da retórica que se mobiliza para suportar os respectivos pontos de vista, parece reconhecer que a escassa participação dos pais é um problema que as APs não poderão escamotear, daí a necessidade de mostrar como o número de sócios das associações não se confina ao universo dos sujeitos-alvo das acções dessas mesmas associações. Neste sentido, os dirigentes do MAP poderão ser entendidos quer como representantes, quer como procuradores, não no sentido do representante por procuração que P. Silva (2002), alicerçado em Beattie (1985) propõe, mas enquanto dirigentes que encarnam um mandato que é sufragado por alguns, dos quais são representantes, e que beneficia todos os outros que não participaram nessa eleição, dos quais são os procuradores. A legitimidade que se tenta obter por via da procuração é, assim, uma legitimidade que, ao contrário da legitimidade formal, não se satisfaz em cumprir preceitos legais. Ainda que possa beneficiar dos mesmos, tem consciência que a legitimação da representatividade das APs por via formal pode significar que uma AP é mais uma associação para pais do que uma associação de pais (Silva, 2002). A via da procuração tenta, então, enfrentar este problema invocando a maior amplitude da acção generosa dos dirigentes cuja intervenção afecta mais do que o universo de eleitores que os escolheram.

Uma via que adquire um outro fôlego, quando se acede à terceira categoria de razões em função da qual se visa contribuir para legitimar a representatividade das APs num contexto em que o

regimes democráticos, nomeadamente quando a legitimidade dos representantes eleitos por via dos votos se tende a afirmar não como **uma** condição, mas como **a** condição da representatividade desses actores.

número dos seus associados está longe de ser significativo face ao número de pais que o poderiam ser. É uma categoria que busca justificar essa legitimidade quer através da afirmação da influência dessas APs e do MAP, quer através dos resultados obtidos por ambas as instâncias. Será, pois, nesta categoria de razões que se inclui um discurso do único entrevistado, o presidente da CONFAP, que confrontado com a problemática da representatividade das APs, invoca esses resultados e essa influência como fonte de legitimidade. É ele que afirma que, *"passe a imodéstia, tenho a noção de que há hoje, há hoje, um maior respeito pelas associações de pais nos territórios educativos do que havia há três anos atrás quando cheguei à presidência da CONFAP. (...) eu posso estar tanto hoje, aqui, como amanhã no Algarve e depois de amanhã em Pombal. (...) Foi o que aconteceu com a Associação de Pais da Escola da Ponte, foi o que aconteceu com a Associação de Pais da Escola de S. Gens, foi o que aconteceu agora com a Associação de Pais da Escola de Prazins, por causa do número de docentes insuficiente que a escola tem... (...) e vou-lhe até dizer mais, muitos conselhos executivos, que eu não vou aqui revelar, mas tenho os e-mails que lhe posso mostrar, que nos fazem muitas perguntas e põem questões, dizendo: estamos a pô-las a vocês porque se pusermos à tutela, podemos ter consequências disciplinares. Portanto significa que o panorama a este nível está a mudar e reconheço que hoje é preciso que a confederação tenha de facto um papel de intervenção, porque ajuda também à respeitabilidade das associações de pais nos territórios educativos (Anexo 3, págs.69/70). Ou seja, questionado quanto à representatividade das APs, Albino Almeida justifica esta representatividade tanto por via formal, como por via da procuração, e, ainda, por via dos resultados e da influência da própria CONFAP, como quando nos confronta quer com o facto de não ter "agenda para fazer mais representações daqui até Março" (Anexo 3, pág.70), quer com as "100 mil entradas na página da CONFAP este mês"*

(Anexo 3, pág.69) quer com o facto de despachar "*70 a 80 e-mails de três em três dias em Lisboa*" (Anexo 3, pág.69), o que, na sua perspectiva, significa que "*há uma mensagem, há um conceito*" (Anexo 3, pág.69).

Em conclusão, face aos dados que apresentamos, analisamos e discutimos não se pode afirmar que a representatividade do MAP possa ser configurada quer invocando uma mobilização e um apoio substanciais por parte dos pais às actividades do movimento, quer invocando uma legitimidade que lhe adviria do facto de os pais de todos os estratos sociais se reverem, de um ou de outro modo, no movimento associativo em causa.

Como se pôde constatar, através dos dados apresentados, nenhuma destas condições se verificou no âmbito do estudo que promovemos, o que, no entanto, não foi entendido pelos entrevistados como um obstáculo à afirmação da representatividade das APs e do movimento que lideravam. Confirmando o facto de o número de sócios destas associações ser diminuto face ao número de pais e encarregados de educação disponíveis para se poderem associar às organizações que lideravam, os dirigentes em causa tenderam a desvalorizar esse facto como dimensão necessária à afirmação da credibilidade das actividades que protagonizam no seio das respectivas APs, para afirmarem antes, como condição de tal credibilidade, a importância da legitimidade dessas actividades, a partir de outros pressupostos e de outros parâmetros, relacionados, sobretudo, com a pertinência e o impacto positivo das mesmas.

No que concerne à segunda afirmação produzida, aquela que decorre do reconhecimento que os estratos sociais oriundos dos meios populares parecem estar sub-representados no seio das direcções das APs e do MAP, sabe-se que não se podendo ser tão peremptório a concluir o que quer que seja, como no caso da situação abordada anteriormente, importa, por isso mesmo, conferir uma maior visibilidade a alguns dos depoimentos dos entrevistados

acerca do estatuto e do papel que atribuem às famílias ditas socialmente desfavorecidas, bem como da relação que dizem estabelecer com as mesmas.

A perspectiva que o presidente da AP da Escola da Corga expressa, sobre esta problemática é, enquanto mensagem, uma perspectiva que se afirma pela clareza dos seus pressupostos e da leitura que o entrevistado produz acerca do assunto em causa. Segundo o referido dirigente, *"nós vemos que a maioria das associações de pais são pouco reivindicativas, porque as pessoas que estão à frente da associação de pais até nem têm problemas monetários, até nem sentem na pele o que é que é querer comprar um computador para o filho e não o ter. Esquecem-se que nas escolas públicas uma grande parte dos alunos tem essas dificuldades. E essa deve ser uma das razões do pouco interesse..."* (Anexo 3, pág.101). É, então, alicerçado neste conjunto de crenças, que o dirigente em questão acaba por afirmar que *"quando as associações de pais forem de facto representativas das pessoas que mais necessidades têm, as coisas vão melhorar"* (Anexo 3, pág.101). Trata-se da única afirmação explícita, no conjunto das entrevistas, que confirma o que atrás se enunciou acerca da sub-representação, no seio das direcções das APs, dos pais e encarregados de educação oriundos dos meios populares, a qual não sendo confirmada, de facto, por mais nenhum dos outros entrevistados, também acaba por não ser posta em causa por nenhum deles¹¹⁷.

¹¹⁷ É, aliás, interessante notar que este conjunto de entrevistados tende a abordar esta problemática em função, exclusivamente, das actividades ou dos programas de acção que as APs desenvolvem tendo por sujeitos-alvo, não necessariamente as famílias relacionadas com os meios populares propriamente ditos, mas o grupo mais circunscrito das famílias ditas desestruturadas. A presidente da AP de Escariz refere-se a uma acção protagonizada junto da Câmara Municipal para resolver um problema de transporte de alguns alunos (Anexo 3, pág.34). O presidente da FAPFeira refere-se a um programa de intervenção que envolvia actividades de aconselhamento psicológico, onde a sua federação esteve envolvida (Anexo 3, págs.63 e 64). A representante da Escola de S. Gens e o presidente da AP da Escola da Ponte valorizam não tanto o trabalho com essas famílias, mas as actividades que realizam com as crianças, enquanto expressão de uma estratégia de valorização dessas crianças e de abertura ao diálogo com as suas famílias. Mesmo sabendo-se que a atenção privilegiada que esses entrevistados atribuem a este tipo de famílias é, de algum modo, induzido pelas questões directas com as quais são confrontados pelo investigador, importa chamar a atenção para o facto das famílias oriundas dos meios populares serem objecto de atenção da parte do presidente da AP da Escola da Corga, através do discurso que está na origem desta

Em conclusão, face aos resultados dos questionários e às entrevistas realizadas é possível afirmarmos que a problemática da representatividade não parece preocupar os representantes do MAP relacionados com o nosso estudo. De acordo com a sua perspectiva, não se mostram vulnerabilizados quer face aos pais que é suposto representarem, quer face às escolas onde é suposto intervirem, na medida em que desvalorizam essa problemática para valorizarem, pelo contrário, a problemática da legitimidade, a partir de um conjunto distinto de argumentos. Ainda assim, importa compreender as razões que os nossos entrevistados invocam, na medida em que, do ponto de vista formal, a legitimidade das APs se assumirem como representantes dos pais e encarregados de educação não poderá ser posta em causa, até porque, como recorda P. Silva (2002) e D. Davies (2005), o desenvolvimento do exercício da participação parental é condição da consolidação dessa participação, o que nos faz defender, como hipótese plausível, que a representatividade das APs tenderá a alargar-se à medida que estas passarem a assumir, na generalidade dos casos, um papel mais decisivo e interventivo no seio das respectivas escolas.

A única problemática que se mantém em aberto, no que à questão da representatividade diz respeito, tem a ver, então, mais com a relação das APs com as famílias oriundas dos meios populares, do que propriamente com o facto de se saber se o número de sócios destas associações é suficiente para se declarar se estas são, ou não são, representativas. Como se constatou, ao longo do texto de análise que temos vindo a construir, a questão da clivagem sociológica no seio das direcções das APs é uma questão pertinente que, de algum modo, corrobora as conclusões de muitos dos estudos que se têm vindo a produzir no campo da relação Escola-Família,

nota de rodapé, e do presidente da AP da Escola da Ponte, já referido neste trabalho (Cf. pág. 318/319), onde o mesmo dá conta de algumas das situações que obstaculizam a participação dos membros destas famílias no MAP.

nomeadamente, os de Beattie (1985), Silva (2002), Silva (2003), Silva e Stoer (2005), Sá (2005) e Lima e Sá (2002).

Trata-se de uma questão que necessita de continuar a ser objecto de problematização, já que se trata de uma temática que não poderá ser ignorada, nomeadamente quando se pretende reflectir sobre o contributo do MAP para a afirmação e desenvolvimento de uma Escola Pública congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática. Cremos, no entanto, que o próximo capítulo deste estudo não só poderá permitir-nos aprofundar a reflexão sobre esta problemática, como, também, alargar o campo de debate sobre esse mesmo contributo. É que importa compreender que a importância deste capítulo sobre a representatividade pode ser aferida quer pelo facto de nos permitir caracterizar tal representatividade e o impacto da mesma, tanto do ponto de vista das dinâmicas internas do MAP, como do ponto de vista das suas dinâmicas externas, quer pelo facto de nos abrir as portas à reflexão sobre a problemática da participação e, de algum modo, ao debate sobre o posicionamento daquele movimento relativamente à reflexão sobre Escola Pública e Escola Privada, problemáticas estas que serão os temas de referência dos próximos capítulos que integram o nosso estudo.

Capítulo III

Qualidade da Participação

Introdução

A participação parental, analisada a partir das respostas aos inquéritos e, posteriormente, dos discursos de membros das direcções das APs e, em geral, do MAP, é o objecto da abordagem que este capítulo retrata. Trata-se de uma problemática que, de algum modo, começou por ser abordada no capítulo anterior, onde, a propósito da reflexão sobre a representatividade desse movimento, se pôde discutir quer algumas das condições que favorecem, ou não, a participação dos pais na vida e no governo das escolas, quer algumas das clivagens que marcam essa mesma participação, em função das quais se torna possível compreender, de forma mais rigorosa e fundamentada, porque é que alguns participam e outros não. Clivagens essas que não só não são aleatórias, como, sobretudo, tendem a ser explicadas de forma plausível por razões que se prendem com factores de carácter sociológico.

Neste sentido, pode afirmar-se que a participação, entendida como eixo de análise em função da qual se pode abordar a natureza do MAP e o seu papel no âmbito do processo de gestão e de administração das escolas, adquirirá, neste capítulo, uma dimensão mais pujante, a qual se justifica quer por via da necessidade de aprofundarmos a reflexão em torno do estatuto e do papel das APs, quer por via da necessidade de conferirmos inteligibilidade às acções que os seus membros protagonizam, quer, finalmente, por via da necessidade de compreendermos qual a influência que essas associações exercem, ou podem vir a exercer, na vida das nossas escolas.

Será, então, tanto a partir da reflexão produzida no capítulo anterior sobre a representatividade do MAP, como a partir da reflexão que, neste capítulo, se inicia agora sobre a natureza e a qualidade de participação parental, entendida como a participação organizada dos

pais e encarregados de educação na vida das escolas, decorrente da sua pertença ao referido movimento associativo, que se pretendem criar as condições para se enfrentar a problemática que justifica esta tese, em função da qual, relembre-se, se visa compreender até que ponto, e como, é que o MAP pode ser entendido como um factor de democratização da vida nas escolas públicas.

A participação, enquanto dimensão estruturante deste estudo, será, assim, objecto de interpelação em torno de dois tipos de macro-questões em aberto:

- (i) o tipo de envolvimento das APs nas escolas e a natureza das relações que se estabelecem entre os seus membros e os representantes dos Conselhos Executivos e;
- (ii) as expectativas das APs, do ponto de vista da construção do seu espaço de influência e da sua afirmação como parceiros no âmbito do processo de gestão e administração desses contextos educativos.

Como se pôde constatar no capítulo anterior, a problemática da participação dos pais e encarregados de educação tende a ser abordada, demasiadas vezes, quer em função de uma visão deficitária dessa mesma participação, quer em função de uma perspectiva voluntarista da mesma. Quer num caso, quer no outro, estamos perante leituras da realidade que, entre outras vulnerabilidades, tendem a promover a simplificação da mesma, ignorando-se tanto a existência de outras modalidades de participação, que não se circunscrevem somente às vias mais publicitadas e formais, como a definição de uma ampla variedade de estratégias que nem sempre são passíveis de serem captadas por olhares mais superficiais e ingénuos. É que, tal como defende V. Sá, a relação que os pais mantêm com as escolas terá que ser entendida como *"uma relação injectiva em que nenhuma das partes constitui*

um ente passivo sobre o qual o outro age” (Sá, 2005, pág.244). Razão pela qual, tal relação só poderá ser pensada “de modo a captar as expectativas, solicitações e respostas plurais mobilizadas no diálogo institucional entre aqueles dois actores colectivos” (Sá, 2005, pág.244). Daí que as respostas de uns e de outros possam conter “distintos graus de anuência, diferentes modalidades de compromisso, formas particulares de ocultação dos desvios, estratégias mais ou menos ousadas de desobediência e tentativas diversas de controlo mútuo” (Sá, 2005, pág.244).

Se, no capítulo anterior, pudemos desvendar as limitações das abordagens sobre a participação parental nas escolas que tendem a acentuar o desinteresse e a incompetência dos pais como propriedades desse tipo de participação e, de algum modo, pudemos evidenciar, também, outras das dimensões de um tipo de participação que se caracteriza pela diversidade de motivos, dos contextos e das práticas, chegou o momento de aprofundar a reflexão sobre a problemática da participação a partir, não tanto da identificação das razões que uns invocam para a justificar e outros para a recusar, mas das dinâmicas que a permitem configurar como um fenómeno nuclear para abordar e compreender o MAP e as actividades que, sob a sua égide, se têm vindo a desenvolver.

Uma abordagem genérica das dinâmicas em função das quais se visa apreender os sentidos e a natureza da participação parental leva-nos a constatar que a legislação actual¹¹⁸ consagra a participação das APs na tomada de decisões e nas definições da política educativa, nomeadamente na definição e planeamento do sistema educativo, do regime de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino, da reforma educativa e estruturação curricular e da acção social¹¹⁹.

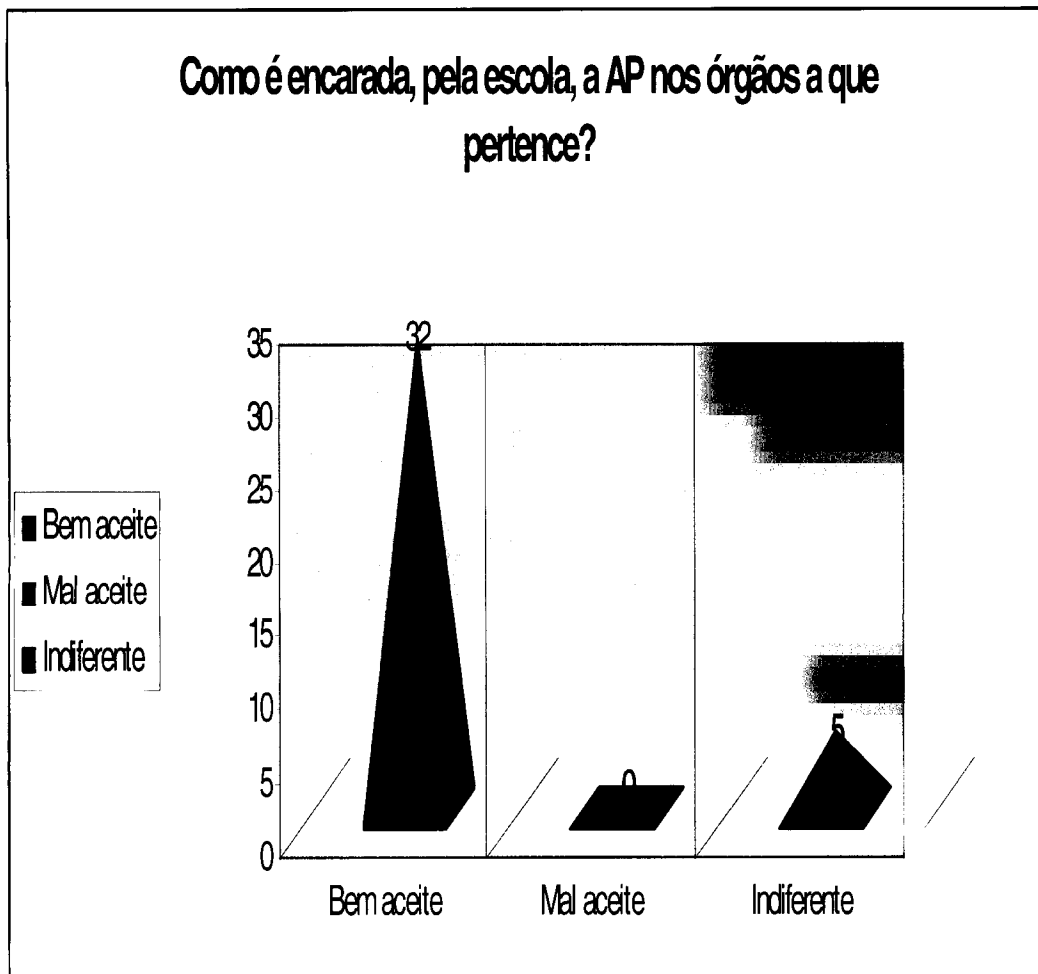
¹¹⁸ O Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio altera toda a legislação anterior e consagra a participação das APs em diversos órgãos de gestão.

¹¹⁹ Lei nº 7/77 de 1 de Fevereiro.

Também podem as associações participar na elaboração do plano anual de actividades da escola e na sua implementação, bem como na promoção de actividades desportivas e de complemento curricular¹²⁰, de desporto escolar e de ligação escola-meio.

Apesar do conjunto de possibilidades de intervenção que a legislação parece oferecer às APs, importa saber, no entanto, se estas aproveitam o espaço de intervenção que lhes é reservado e, se o fizerem, como é que o fazem. Trata-se de uma questão cuja pertinência advém do reconhecimento, por parte de alguns estudos, através dos quais se defende que as APs tendem a ter um papel secundário e supletivo em escolas onde continuaram a ser vistas como organizações periféricas no domínio da participação no quotidiano desses contextos (Beattie, 1985; Lima, 2002; Sá, 2005; Silva, 2003).

¹²⁰ Decreto-Lei nº 372/90 de 27 de Novembro, Despacho Normativo nº 122/79 de 1 de Junho.

**Figura 14**

As APs, como se constata pela leitura do gráfico da figura 14, sentem que são, maioritariamente, bem aceites pela escola, ainda que seja necessário discutir e aprofundar como é que as escolas e as APs se percebem como parceiros¹²¹. Então, uma vez que as APs são bem aceites nos órgãos e os constrangimentos e dificuldades relacionais, a existir, são ultrapassáveis, porque é que tantas vezes nos defrontamos com manifestações de sinal contrário ou, pelo menos, como afirmações através das quais se expressa algum incómodo face a esse tipo de manifestações?

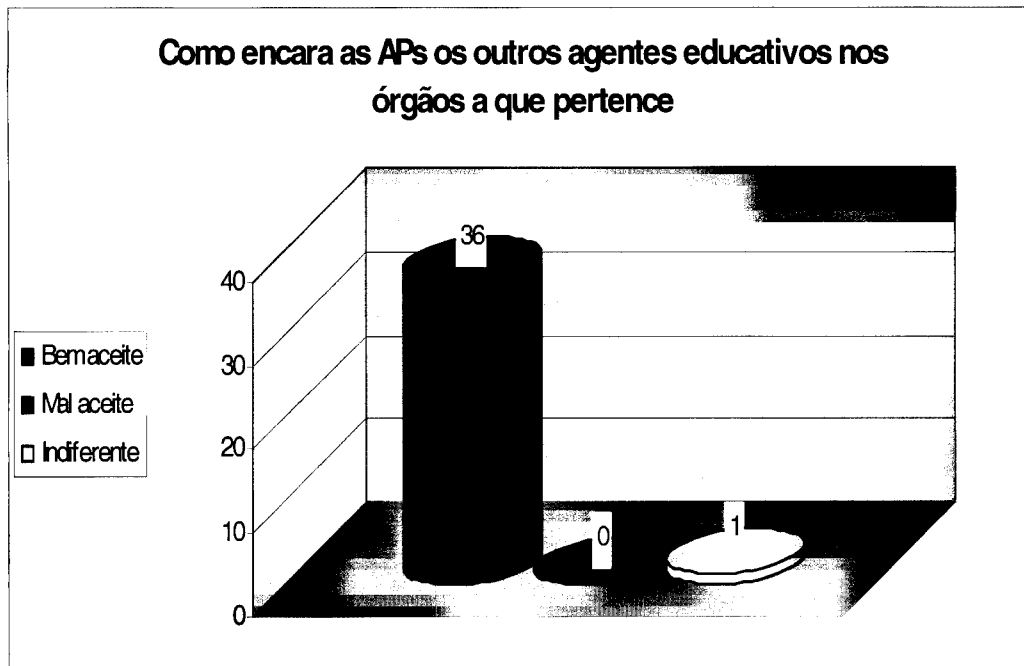
¹²¹ Silva, (2003)

1. O envolvimento das Associações de Pais e Encarregados de Educação nas escolas: As relações entre as APs e os Conselhos Executivos

Foi em função da necessidade de se promover uma primeira leitura sobre o envolvimento das APs nas escolas que se decidiu inquirir estas mesmas APs acerca do modo como se sentiam aceites nesses contextos.

A leitura do gráfico da figura 14 permite constatar que a larga maioria dos inquiridos afirma ser bem aceite, nos órgãos a que pertence, no seio das escolas às quais se encontram vinculados. Trata-se de um resultado de certo modo surpreendente, sobretudo quando nos deparamos com denúncias através das quais se afirma o contrário (Beattie, 1985; Lima, 2002; Sá, 2005; Silva, 2003).

De forma a aprofundar esta temática, inquirimos os representantes das APs acerca das percepções que estes expressavam sobre os restantes agentes educativos com os quais conviviam no decurso das actividades que partilhavam no âmbito dessas escolas.

**Figura 15**

Tal como o gráfico da figura 15 o demonstra, verifica-se que os inquiridos, de forma clara e inequívoca, exprimem, também, uma visão positiva acerca desses agentes educativos. A julgar pelos resultados do inquérito em questão, parece que nos encontramos perante uma relação harmoniosa que importa interpelar, sobretudo quando se ouve, tantas vezes, os pais a queixarem-se de serem marginalizados pelos professores e estes a acusarem-nos de desinteresse no âmbito do processo de assumpção das suas responsabilidades educativas. Como se explica uma tal discrepância?

Uma explicação possível poderá ter a ver com o que V. Sá designa por "*hipocrisia institucional*" (Sá, 2005, pág.248), uma das quatro respostas institucionais¹²² que esse autor identifica como respostas que expressam o "*grau de conformidade/transgressão*" (Sá, 2005, pág.248) em relação "*às expectativas, normas e sistemas de valores presentes no ambiente institucional*" (Sá, 2005, pág.248). O tipo de resposta que a «hipocrisia institucional» representa, poderá

¹²² Para além da «hipocrisia institucional», Sá (2005) refere-se, igualmente, à «conformidade institucional», à «infidelidade institucional» e ao «endoutrinamento institucional» como respostas institucionais.

constituir, assim, um modo plausível de explicar a discrepância enunciada, já que tal resposta não deixando de expressar uma relação de conformidade face às pressões ambientais, não deixa de expressar também *"uma tentativa de compromisso entre diversas solicitações conflitantes às quais se procura responder mobilizando estratégias específicas"* (Sá, 2005, pág.258).

Por outro lado, importa reconhecer que o modo como as questões se encontram formuladas poderá contribuir para que os inquiridos tenham valorizado, sobretudo, a sua participação em órgãos de direcção das escolas (Assembleia de Turma, Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico), ao mesmo tempo que tendiam a ignorar a sua relação com os órgãos de gestão dessas escolas, nomeadamente os Conselhos Executivos. Explicar-se-ia assim, e por esta via, o apreciável grau de consensualidade presente nas respostas dos inquiridos, a qual se construiria à custa da decisão de não evidenciar as eventuais zonas de tensão entre os membros das AP's e os membros do órgão que detém, de facto, o poder no seio das escolas. Zonas estas que podendo ser, deliberada ou estrategicamente, ignoradas, não deixam de ser objecto da reflexão no discurso de um dos entrevistados, o representante da AP da Escola E.B. 2/3 da Corga, que assume uma posição diferente da generalidade dos dirigentes das APs que responderam ao inquérito. Para este responsável, *"somos assim quase o pato feio das escolas (...), como aqueles que querem criar problemas e... porque as coisas estão estabelecidas de certa forma, está tudo estabelecido dentro de certa forma que quando alguém vai interferir naquilo que é o habitual (...) é um intruso, não é?"* (Anexo 3, pág.99).

Eis-nos, assim, perante uma afirmação que permite sustentar a hipótese anteriormente enunciada, em função da qual defendemos que a harmonia expressa pelos inquiridos pode corresponder, pelo menos, tanto à expressão de situações particulares, como pode corresponder, quer um fenómeno de "conformidade institucional" (Sá,

2005, pág. 248), quer à resposta que já referimos por “hipocrisia institucional” (Sá, 2005, pág. 248). Para o representante da AP da Escola E.B. 2/3 da Corga é, de algum modo, a recusa da subordinação das APs face aos Conselhos Executivos que está implícita no discurso atrás transcrito. Uma recusa que expressa, de certa forma, uma reivindicação. A reivindicação de participar no processo de tomada de decisões que têm lugar nas escolas, o que, segundo o referido representante, exige, acima de tudo, alguma habilidade estratégica. É que, segundo ele, “*quando nós entramos nos problemas das escolas temos que ser muito hábeis para sermos bem recebidos e para conseguirmos aquilo que queremos*” (Anexo 3, pág.102).

Devendo ter-se cuidado com extrapolações abusivas, não podemos, mesmo assim, iludir quer o que a literatura especializada tem vindo a defender acerca dos obstáculos que se colocam, hoje, à participação dos pais nas escolas (Lima, 2002; Marques, 1994; Silva, 1994; Montandon, 1994, entre outros), quer o que a própria reflexão sobre a harmonia, expressa pela maioria dos inquiridos pode significar. E é tendo em conta esta mesma reflexão que vale a pena referir que o representante da AP da Escola E.B. 2/3 da Corga não é a única voz, no seio dos entrevistados, que denuncia a *participação mitigada* das APs no processo de tomada de decisões que tem lugar no seio das nossas escolas. Também o representante da AP da Escola da Ponte alinha nessa denúncia, ainda que aduza outras razões para explicar esse facto. Enquanto que, para o primeiro, as eventuais tensões que se estabelecem entre as APs e os Conselhos Executivos das escolas tendem a ser circunscritas a um problema de comunicação ou à má-vontade dos Conselhos Executivos, para o segundo, a marginalização, mais ou menos explícita dos pais e encarregados de educação, do governo das escolas poderá ter a ver com o grau de centralismo a que o Ministério da Educação submete essas mesmas escolas. “*Não há*”, segundo este representante, “*um*

sentimento dos pais como fazendo parte do desenvolvimento dessas escolas e desse estar na escola, participar na escola e integrar-se na escola, porque vêem que há uma directriz, uma matriz ou uma directiva superior que é quase indiscutível” (Anexo 3, pág.6). De acordo com esta leitura da problemática proposta, as tensões entre as APs e os Conselhos Executivos das escolas, em função das quais se tende a subalternizar a participação das primeiras no âmbito dos contextos escolares, decorreriam de ambientes institucionais que se encontram de tal forma pré-formatados e, por isso, limitados, do ponto de vista das decisões a tomar, que essa participação seria meramente ritual ou parte de uma encenação marcada por um cerimonial inconsequente.

Em suma, independentemente das afirmações atrás enunciadas, o que se constata é que a leitura dos inquéritos, corroborada quer pelos gráficos das figuras 14 e 15, quer pelos gráficos das figuras 16, 17 e 18, relativos à eficácia, regularidade e adequabilidade da comunicação entre as escolas e as APs, confirma a tese de que, para os inquiridos, as suas APs não só se sentem bem aceites pelas escolas, como, igualmente, têm uma percepção positiva sobre os restantes agentes com os quais coabitam nesse âmbito.

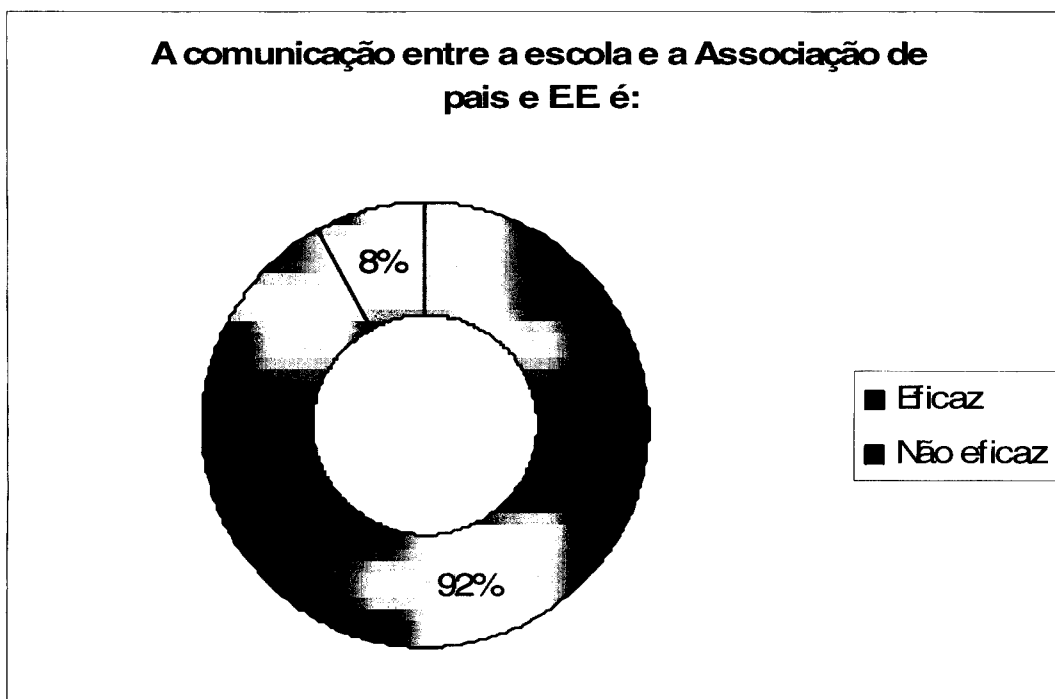


Figura 16

Como se nota pelo gráfico da figura 16, a comunicação entre a AP e a escola é entendida como eficaz, segundo 92% das respostas obtidas.

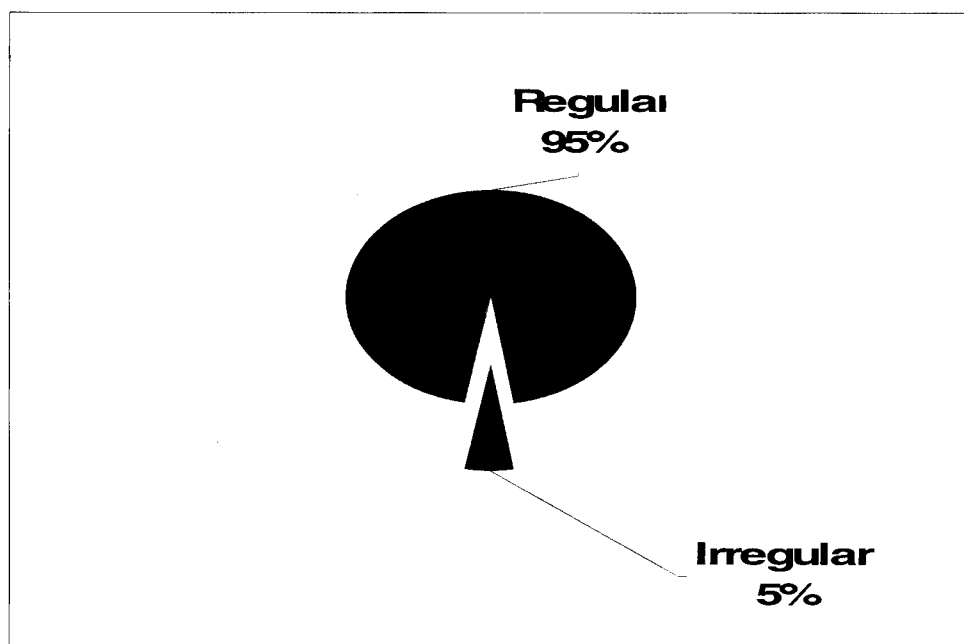


Figura 17

Também se verifica que a comunicação entre as partes é entendida como regular, o que denota uma satisfação dos meios empregues e dos objectivos a que se propõem.



Figura 18

Tal como os gráficos das figuras anteriores o mostraram, também este gráfico (figura 18) confirma que há uma satisfação, por parte de 89% dos inquiridos, acerca da comunicação entre as escolas e as APs.

Que explicação podemos propor quando se verifica que os dados resultantes dos gráficos acabados de analisar são contraditórios com alguns dos depoimentos dos entrevistados?

Trata-se de uma questão que merece ser aprofundada, através do confronto entre as respostas dos inquiridos às questões já enunciadas com as respostas destes mesmos inquiridos a outras questões, igualmente relevantes, do ponto de vista do seu contributo para esclarecer qual das hipóteses anteriormente formuladas tende a ser a mais plausível ou se, de qualquer modo, todas são aceitáveis, tendo em conta os ambientes institucionais distintos em que as AP's se situam.

A análise dos gráficos constantes das figuras 19 e 20 permite, desde já, realizar esse primeiro exercício.

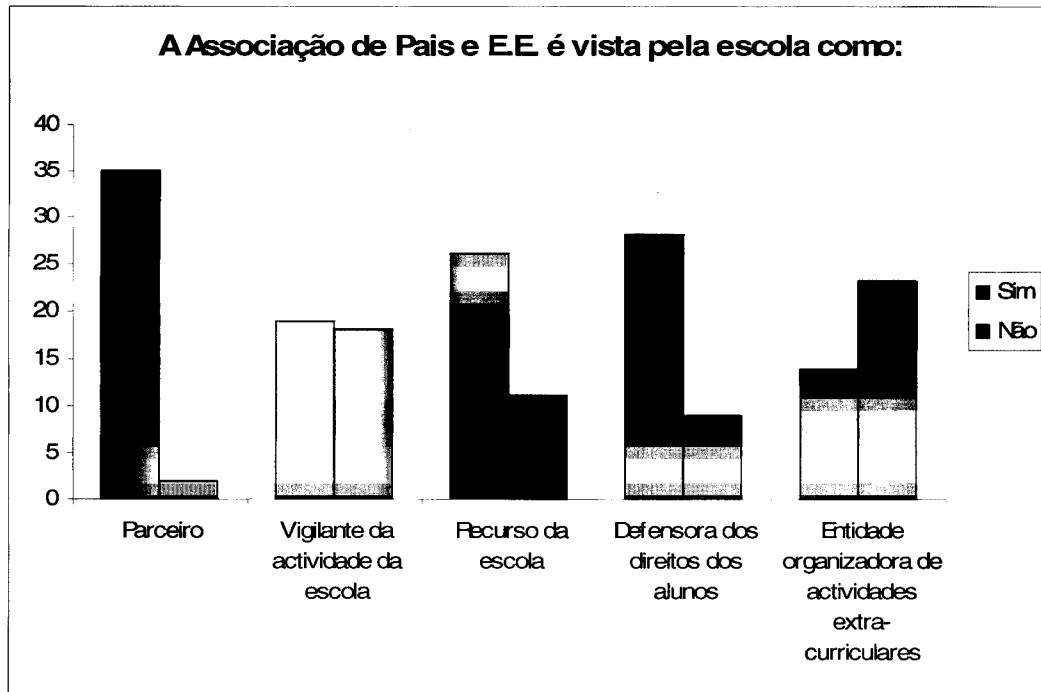
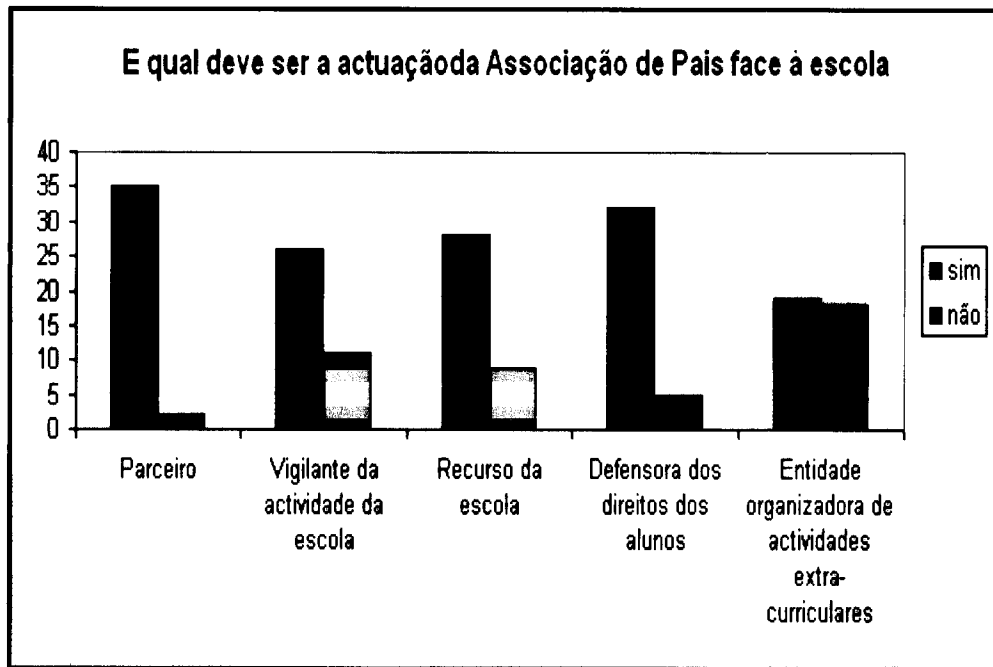


Figura 19

O que se verifica é que o reconhecimento da cordialidade que o gráfico da figura 14 exprime, encontra, de algum modo, na leitura dos gráficos das figuras 19 e 20 a sua confirmação, sobretudo quando se constata que um número significativo de inquiridos assume que as APs são vistas como parceiros e como recursos de que as escolas poderão dispor ou, até, quando alguns dos inquiridos confirmam que as suas APs participam na organização de actividades extra-curriculares.

**Figura20**

Tendo em conta os dados constantes desses gráficos, verifica-se que há uma sintonia entre, em geral, as percepções atribuídas às escolas (figura 19), e as atribuições percebidas pelos inquiridos (figura 20).

A questão que se nos levanta, no entanto, face aos dados que as figuras 19 e 20 revelam, tem a ver, em primeiro lugar, com a necessidade de perguntarmos se é possível compatibilizar os papéis de parceiro e de recurso com os papéis de «vigilante da actividade da escola» e mesmo de defensor dos direitos dos alunos e, em segundo lugar, se este último tipo de papéis não é, só por si, potenciador de conflitos entre as APs e as escolas. Sendo necessário reconhecer que não estamos perante a assumpção de papéis que possam ser sempre considerados como mutuamente exclusivos, importa reconhecer, também, que não podemos inferir, de imediato, que estes são papéis complementares entre si ou isentos, necessariamente, de algum tipo de conflitualidade.

É o gráfico da figura 21 que nos mostra que, independentemente do seu impacto na relação Escola – APs, a

conflitualidade entre estas duas entidades não poderá ser desvalorizada como um fenómeno a estudar.

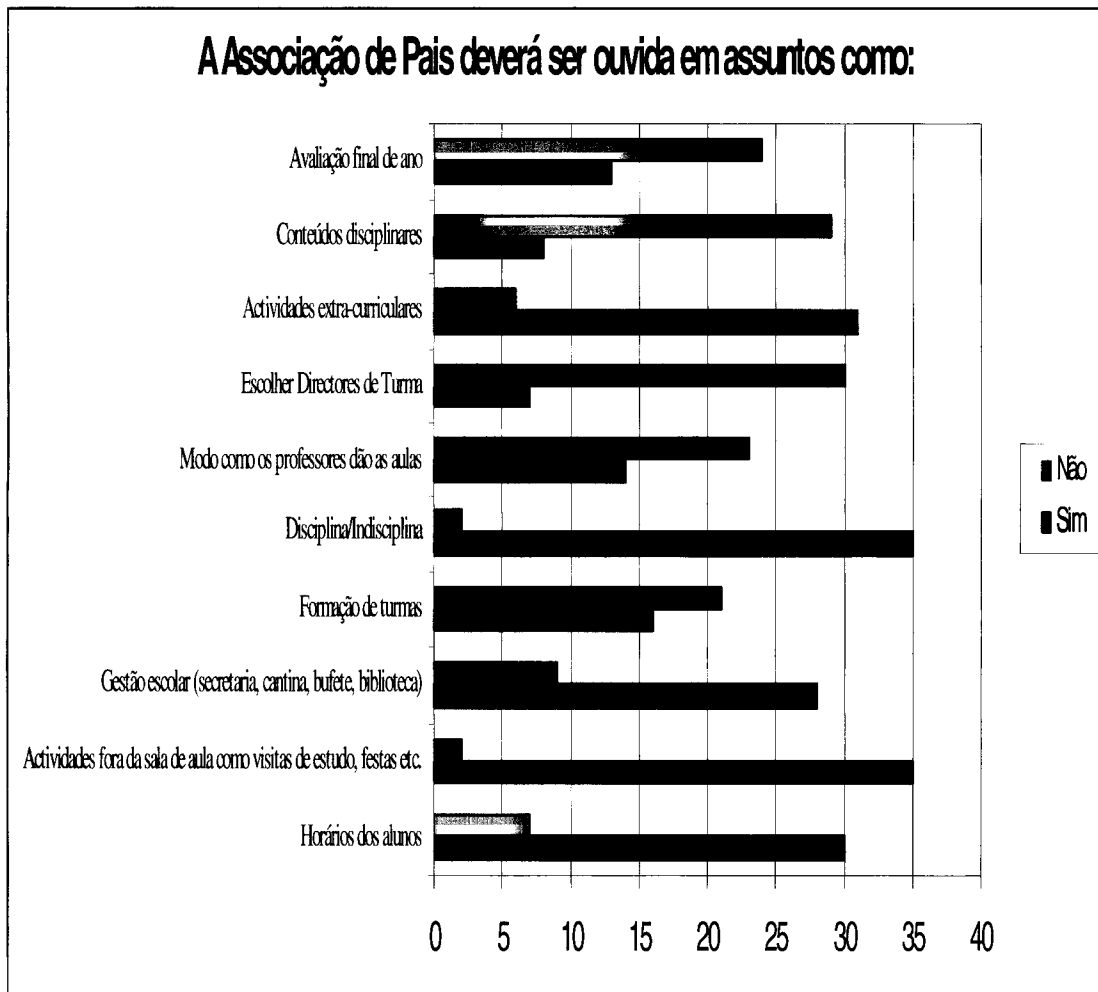


Figura 21

Através desse gráfico verifica-se que há um número apreciável de inquiridos que defende a necessidade das APs participarem em actividades que, em princípio, lhes estão vedadas¹²³. A reivindicação, ainda que minoritária, das APs deverem ser ouvidas em assuntos como «Modo como os professores dão as aulas», «Escolher Directores de Turma» ou «Conteúdos disciplinares» revela que a relação entre as Escolas e as APs tem de ser abordada de forma caleidoscópica. Isto é, o que os dados revelam é que há

¹²³ É o caso de actividades como «Horários dos alunos», «Gestão escolar», «Formação de turmas», «Modo como os professores dão as aulas», «Escolher Directores de turma», entre outros.

múltiplas modalidades de tais relações se concretizarem, sendo aceitáveis, por isso, quer aquelas que o fenómeno da «hipocrisia institucional» consubstanciava, quer aquelas que dizem respeito à subordinação institucional das APs face às direcções executivas das escolas, quer, ainda, outras formas de relacionamento que tanto podem ser distintas daquelas que enunciamos, como podem ser objectos compósitos onde é possível coexistirem, as já referidas, «hipocrisias» e/ou subordinação institucionais.

A leitura dos gráficos das figuras 22, 23 e 24 permite, contextualizar de forma mais precisa as perspectivas dos inquiridos quer acerca das tarefas concretas que as escolas lhes propõem, quer acerca do tipo de apoio que solicitam a estas mesmas escolas.

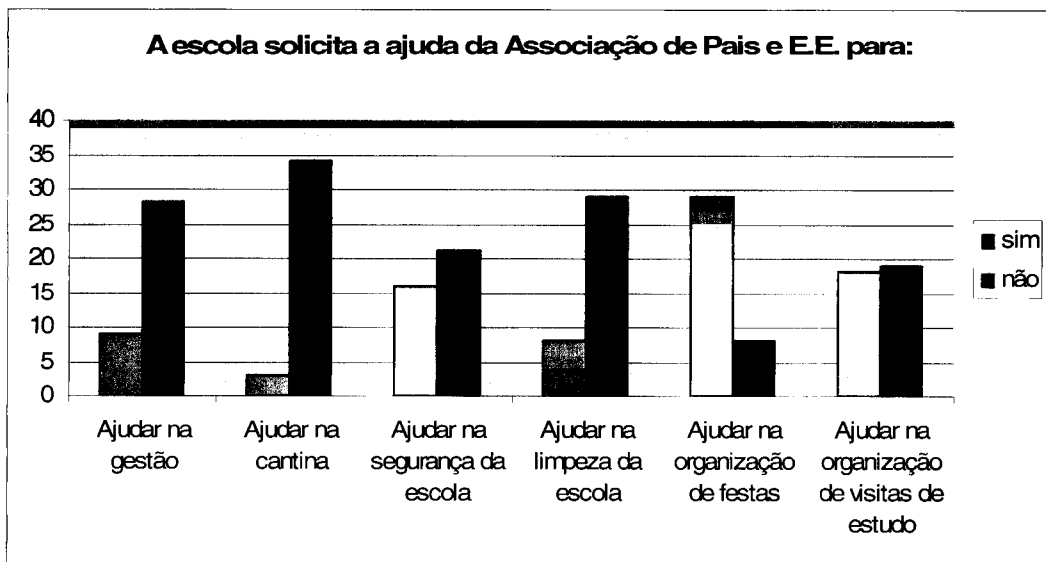


Figura 22

Através do gráfico da figura 22 constata-se, de imediato, que, de acordo com as respostas dos inquiridos, as escolas tenderão a atribuir às APs um papel supletivo e até compensatório, face à necessidade de suprirem as carências em recursos humanos e materiais que essas mesmas escolas, a julgar pelos dados, dão mostras

Confrontando, todavia, o gráfico da figura 22 com o gráfico da figura 23 constata-se que não existe uma sintonia entre as

solicitações das escolas e as agendas das reuniões das direcções das APs.

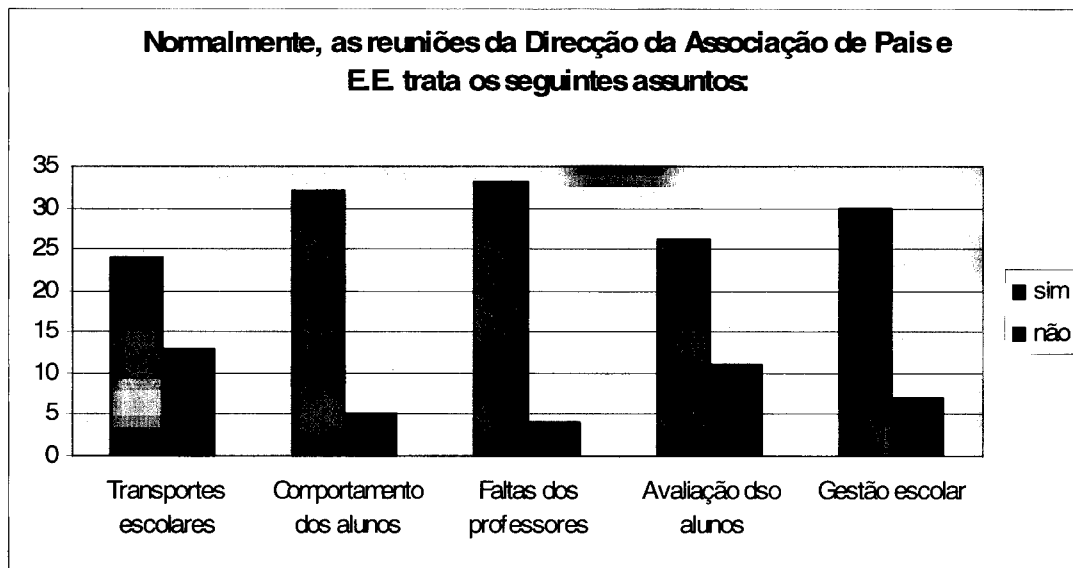


Figura 23

Enquanto o gráfico da figura 22 nos mostra que as direcções executivas das escolas, na perspectiva dos inquiridos, parecem desejar manter uma relação de tipo instrumental com as AP's, o gráfico da figura 23 mostra-nos que algumas destas APs, independentemente do facto de aceitarem, ou não, esse género de relacionamento, possuem um conjunto de preocupações que estão longe de corresponder a uma relação de subordinação face às direcções executivas das escolas. A preocupação com as faltas dos professores, com a avaliação dos alunos ou com a gestão escolar, poderá ser entendido como indicadores através dos quais se exprime esta atitude.

Neste sentido, e tendo em conta a análise produzida, verifica-se que poderemos identificar diversos protótipos de relações entre as APs inquiridas e as escolas, sendo possível compreender que há uma multiplicidade de estratégias, neste âmbito, entre as quais se destacam quer aquelas através das quais se exprimem relações de subordinação das APs face às escolas, quer aquelas que se

caracterizam pelas tensões, mais ou menos explícitas, entre as primeiras e as segundas, quer, ainda, aquelas que se afirmam pela sua natureza compósita, como é o caso das estratégias que se desenvolvem sob o signo da *"hipocrisia institucional"* (Sá, 2005, pág.248). O que se constata é que não é possível captar tais relações através de uma espécie de ideais-tipo estanques entre si, já que estamos perante um universo marcado por contradições várias e por conjuntos de não-ditos que nem sempre são fáceis de captar através de olhares e de leituras exteriores às situações relacionais em causa.

Trata-se de uma hipótese que adquire ainda maior plausibilidade quando nos confrontamos com o gráfico da figura 24.

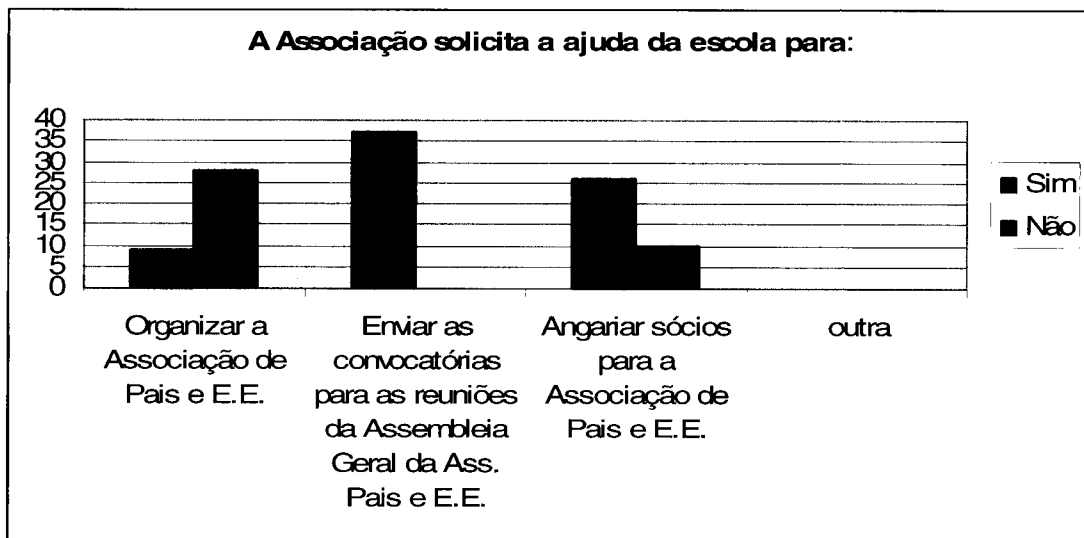


Figura 24

A leitura e análise deste gráfico permite-nos verificar que, para além de enviarem as convocatórias para as reuniões das Assembleias-gerais das APs, a maioria dos inquiridos defende que as escolas deveriam angariar sócios para as APs.

Como interpretar este facto?

Se é aceitável a justificação invocada acerca do facto das escolas enviarem as convocatórias das APs por uma questão de comodidade e de poupança, importa abordar com atenção a solicitação, por parte de algumas destas organizações, no sentido das

escolas contribuírem, também, para a angariação dos seus sócios. Uma solicitação que o presidente da AP da Escola EB 2,3 da Corga não só reivindica, como considera ser um dever dos Conselhos Executivos das escolas, quando refere que *"existe um grande desleixo por parte da AP (...) mas, o maior desleixo será do Conselho Executivo da escola, porque não é capaz de sensibilizar os alunos e os pais dos alunos a fazerem-se sócios e a fazer sentir o papel da AP"* (Anexo 3, pág.100).

Mais que discutir o significado de um tal discurso, ou a representatividade do mesmo, importa compreender que nos defrontamos com um fenómeno através do qual se exprimem, por um lado, relações que alimentam determinados jogos de poder e, por outro, contradições que são o produto de acordos tácitos e de estratégias subliminares de relacionamento, que nos remetem para a necessidade de abordarmos a problemática em apreço tendo em conta quer os contextos e os actores singulares em presença, quer o voluntarismo e a fragilidade de relações que se estabelecem, não tanto em função de compromissos institucionais cujas implicações e obrigações se encontram claramente definidas, mas de relações personalizadas que se definem como relações, quantas vezes, fulanizadas.

Em suma, o que se pode afirmar face aos dados de que dispomos é que, do ponto de vista das relações entre as APs e as direcções das escolas, há factores inerentes ao próprio MAP que poderão explicar tais relações, havendo que valorizar, igualmente, os factores relacionados com as dinâmicas de natureza diversa que afectam a vida e o funcionamento das nossas escolas.

É o gráfico da figura 25 que permite revelar, até certo ponto, algumas das alegadas fragilidades do MAP.

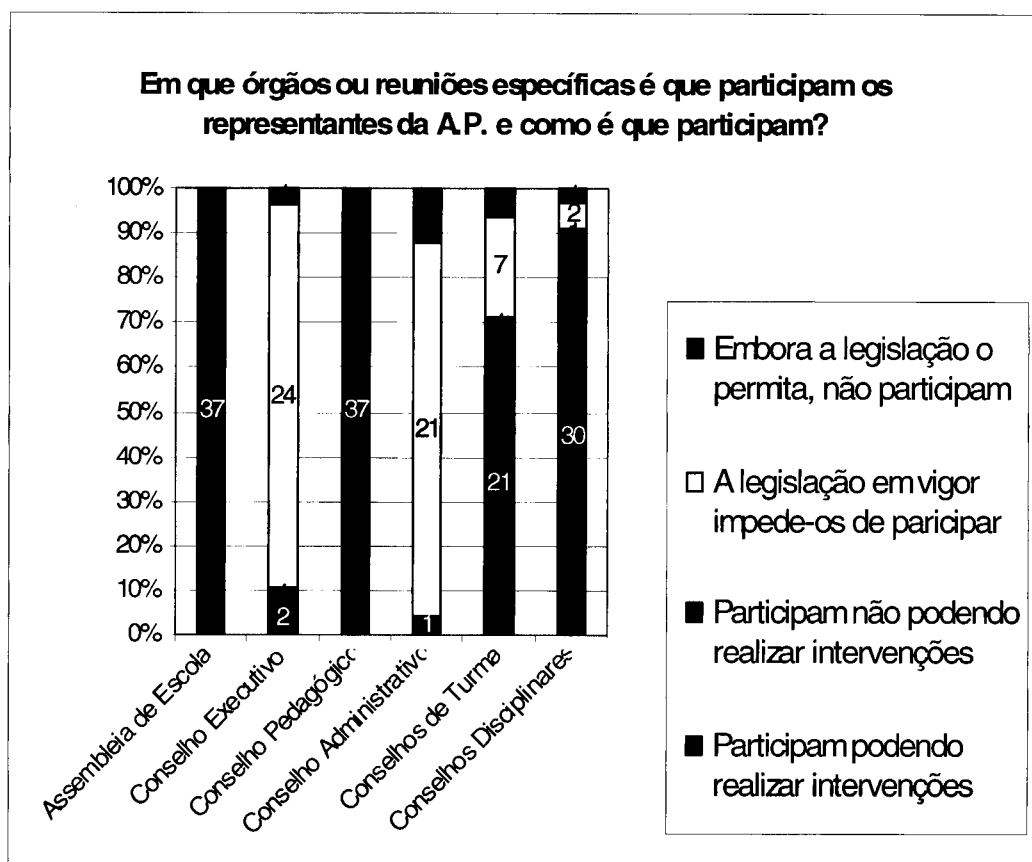


Figura 25

Apesar de nem todas as APs terem respondido na sua totalidade às diferentes variáveis da pergunta, verifica-se, no entanto, a existência de um conjunto de dados que vale a pena serem valorizados:

- Algumas APs acham que fazem parte do Conselho Executivo; outras afirmam que podem participar e intervir ou, ainda, que fazem parte mas não intervêm; e, também, há aqueles que pensam que a legislação o permite mas que, por vontade própria, não participam. Tudo isto quando se sabe que as APs não fazem parte do C. Executivo, conforme a legislação o estipula.

- Só 21 em 37 APs inquiridas é que responderam saber que não podem participar no Conselho Administrativo da escola.

- Nem todas as APs sabem que, também, podem fazer parte dos Conselhos Disciplinares e os Conselhos Pedagógicos.

Sabendo-se que estes dados revelam alguma ignorância quer sobre questões fundamentais da legislação, quer sobre as possibilidades e o tipo de intervenção dos pais e encarregados de educação nas escolas, importa, mais do que assinalar essa ignorância, compreender como esta revela, sobretudo, a existência de um movimento que existe e se constrói em torno, também, do voluntarismo e da voluntariedade dos seus membros, tal como é revelado pela leitura do gráfico da figura 26.

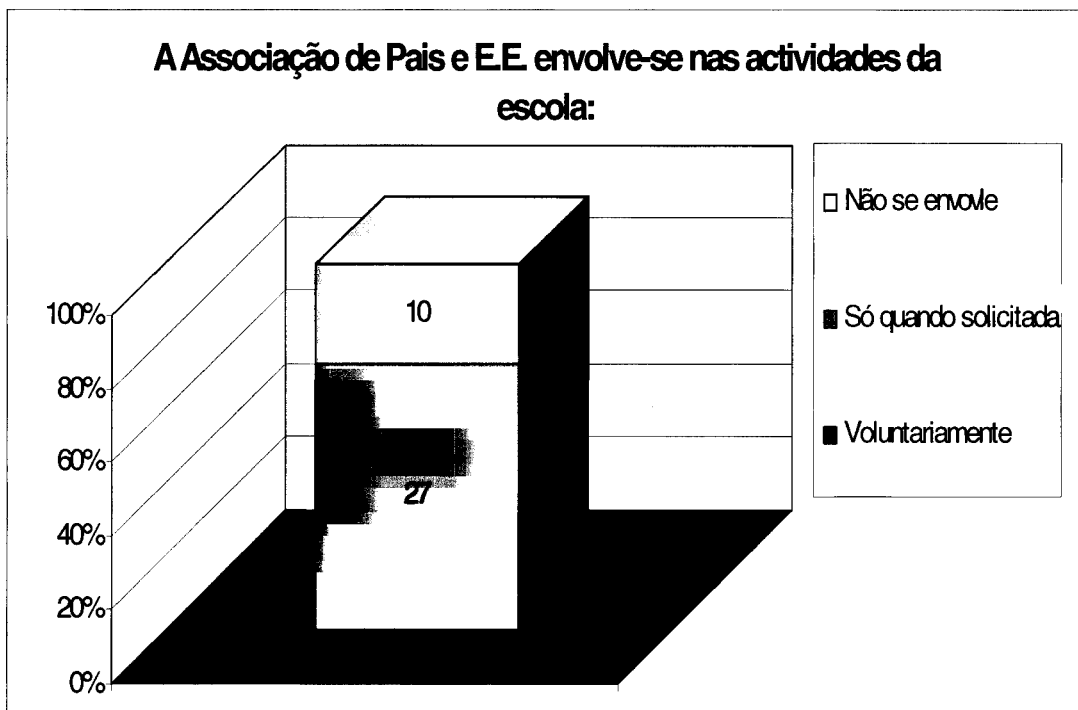


Figura 26

Podendo afirmar-se, então, que os dados revelados pelo gráfico da figura 26 revelam algumas das fragilidades do MAP, importa, no entanto, reconhecer que, tendo em conta as características deste movimento, tais fragilidades deverão ser entendidas mais como propriedades constitutivas de um movimento cívico relevante, do

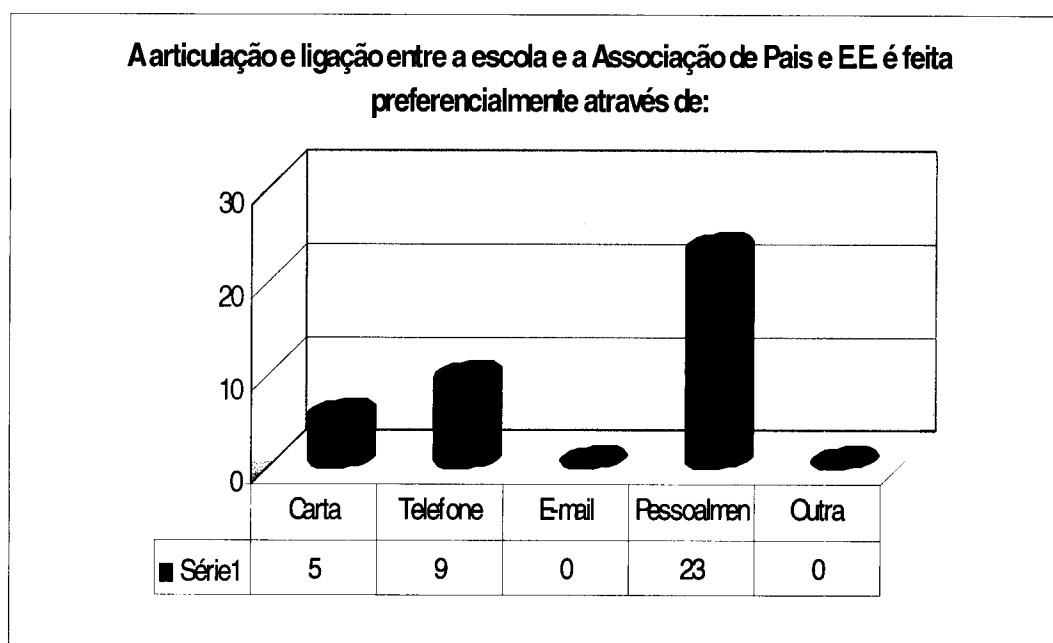
que, propriamente e unicamente, como expressões de deficits que contribuem para legitimar a sua desvalorização e, eventualmente, a sua marginalização no âmbito do sistema educativo português. Trata-se de uma opção nuclear na abordagem dos tipos de relacionamento que se estabelecem entre as APs e as direcções executivas das escolas, já que nos conduz a ter em conta e a interpelar, também, os factores que dizem respeito à estrutura e funcionamento das escolas como elementos a ter em conta quando abordamos uma tal problemática. Seria dramático e pouco rigoroso, face aos estudos que se têm vindo a debruçar sobre o assunto e aos próprios dados de que dispomos, que se invocassem as fragilidades das APs como os factores capazes de explicar, só por si, quer os diferentes tipos de envolvimento na vida das escolas que estas organizações protagonizam, quer os tipos de envolvimento que são entendidos como mais deficitários ou mais problemáticos.

Tal envolvimento, pelas mais diversas razões, é marcado por tensões inequívocas, ainda que – como vimos – nem sempre explícitas ou claramente assumidas, pelos diferentes intervenientes. Tensões estas que conduzem o presidente da AP da Escola da Corga a afirmar que *"Não há hipótese, nunca, de uma associação de pais bater o pé, em pé de igualdade para com o conselho executivo ou para com os professores. Não há hipótese nenhuma."* (Anexo 3, págs.102/103) (...) *"Seja qual for, nós estamos sempre cortados. Nós temos que ser hábeis para conseguir alguma coisa. Porque nós estamos em minoria em todo o lado, enquanto os filhos são nossos. Nós é que somos os responsáveis, mas quem manda não somos nós. Quem manda são os professores e os conselhos executivos. Porque, infelizmente, os conselhos executivos são formados por professores, e eu penso que não deveriam ser."* (Anexo 3, pág.103). Tensões estas que o próprio presidente da CONFAP também reconhece existirem quando afirma, por exemplo, que *"...olhando para a realidade, eu digo que o que se faz entre as escolas e as APs é*

cooperação e pouca parceria. Mesmo o que de bom se faz é cooperação e pouca parceria..." (Anexo 3, pág.82). Considerando, mesmo, que a escola *"não está pensada para ter pais"* (Anexo 3, pág.83),

Portanto, para o ex-presidente da CONFAP, as APs exercem papéis que, contratualmente, são de parceria, mas que, na realidade, acabam por ser de cooperação. Daí a importância das relações fulanizadas que se estabelecem entre os representantes das AP's e as direcções executivas das escolas, as quais dependem, assim, mais da disponibilidade pessoal dos protagonistas do que do estatuto institucional que lhes é reconhecido. Uma hipótese que é corroborada pelo depoimento da representante da AP da Escola E.B. 2/3 de Escariz quando esta afirma que a *"direcção [da AP em causa] está mais em contacto com a escola, em contacto com o Conselho Executivo... o Conselho Executivo quando tem algum problema a resolver é... telefona ou informa por escrito o presidente da associação e ele vai, entra em contacto com o Conselho Executivo"* (Anexo 3, pág.24).

Eis-nos, assim, perante um depoimento que se vê confirmado pelo gráfico da figura 27, onde se constata que a comunicação entre as escolas e as APs inquiridas é maioritariamente estabelecida, através de contactos pessoais, ou por via do telefone, entre os Conselhos Executivos dessas escolas e as direcções dessas AP's.

**Figura 27**

De igual modo, o representante da AP da Escola E.B. 2/3 da Corga corrobora a tese das relações fulanizadas entre as APs e os Conselhos Executivos das escolas como uma das características a ter em conta quando se aborda e analisa o MAP. Inquirido acerca do número de vezes que a direcção da sua AP reúne, o dirigente em causa respondeu que *"estou convencido que uma vez por mês é o suficiente"* (Anexo 3, pág.99), já que nos *"outros dias tem o presidente da associação, o vice-presidente que vai à escola, resolve os problemas que tem que resolver"* (Anexo 3, pág.99).

Eis-nos, assim, perante um outro depoimento em que não só se comprova que as relações entre as APs e as escolas tendem a afirmar-se como relações fulanizadas, como, igualmente, como relações que, pelo menos nalguns casos, tendem a acentuar o papel das pessoas em detrimento do colectivo que estas mesmas pessoas integram. Trata-se de uma hipótese que, no entanto, acaba por ser liminarmente recusada pelos inquiridos, a julgar, pelo menos, pela leitura dos dados do gráfico da fig. 28. Segundo o gráfico da figura

em questão, os inquiridos unanimemente consideram que as APs funcionam como colectivos democráticos.

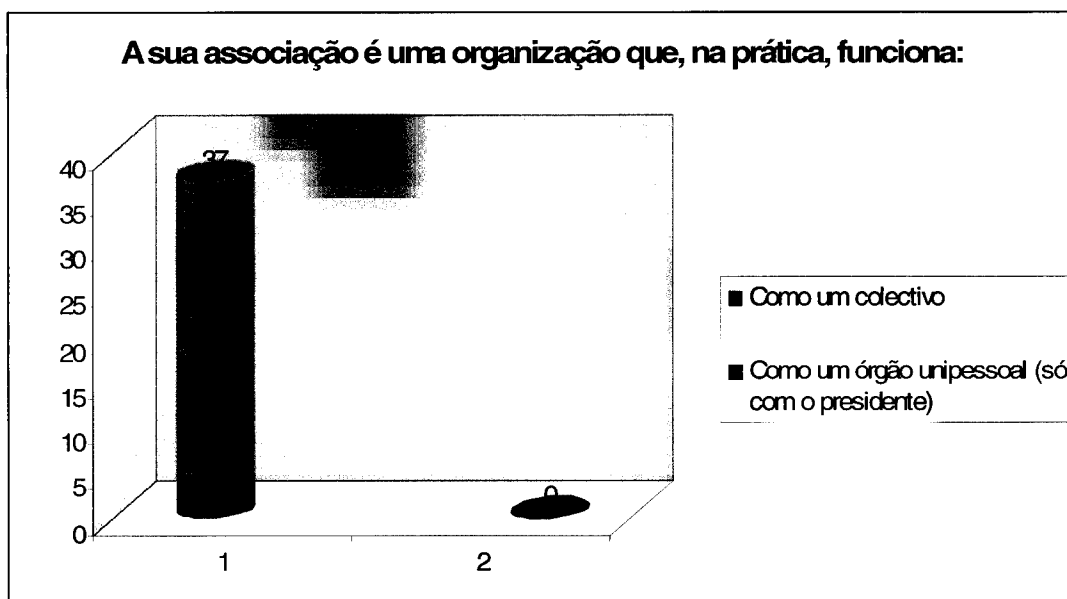


Figura 28

A aceitar, sem questionar, estes dados, os presidentes das APs seriam, apenas, os porta-vozes das direcções que representam, as quais, confiando nos dados do gráfico da figura 29, tenderiam a funcionar de forma regular.

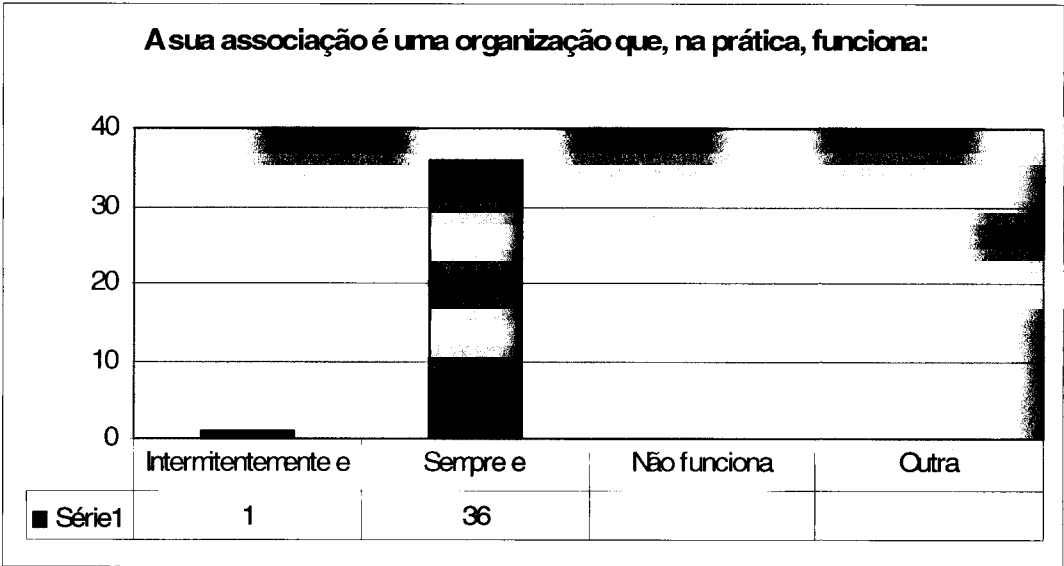


Figura 29

As respostas mostram, assim, que os inquiridos consideram que a quase totalidade das APs funciona como um colectivo e sempre de forma interventiva, ainda que, face a alguns dos depoimentos, tenhamos de encarar estes dados com a devida prudência, enquanto informação passível de ser generalizada.

Seja como for, e tendo em conta os dados colectados e a reflexão sobre a representatividade das APs como organizações que, como o demonstramos, manifestam grandes dificuldades em mobilizar os pais e encarregados de educação, quer para fazerem parte dos órgãos de direcção dessas APs, quer para participarem de forma mais activa na vida das escolas e nos actos públicos dessas associações, compreende-se melhor a relação fulanizada que se estabelece entre os presidentes dos Conselhos Executivos das escolas e os presidentes das AP's, mesmo que estes tenham um mandato que lhes é conferido pelas direcções a que pertencem. Trata-se de um condicionalismo que tende a vulnerabilizar o MAP, quer enquanto movimento que expressa as potencialidades da participação como eixo identitário da vida em sociedades que se afirmam como democráticas, quer como movimento através do qual se deveria afirmar uma consciência cívica que seria garantia de um tipo de

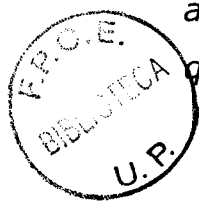
envolvimento parental na vida das escolas mais proactivo e fundamentado.

Em suma, constata-se, face aos dados analisados e à leitura e interpretação dos mesmos, que podemos referir, em jeito de síntese que os obstáculos à participação parental têm a ver, por um lado, com os obstáculos inerentes ao próprio MAP e, por outro, com os obstáculos com que a instituição escolar confronta as APs, os quais interferem tanto no sentido e natureza desta relação, como no próprio desenvolvimento e afirmação daquele movimento.

Ainda que, do ponto de vista da retórica jurídica, se possa admitir, como o faz, por exemplo, a dirigente associativa relacionada com a AP da Escola de Escariz, que os pais *"já estão representados no Conselho Pedagógico, já estão representados na Assembleia de Escola, e a Assembleia de Escola é o poder máximo dentro da escola"* (Anexo 3, pág.29), o que lhes permite, na sua opinião, uma participação bastante ampla, há dirigentes das APs que tendem a acentuar a distância entre o legislado e o concretizado. Para além dos testemunhos, já evocados, dos representantes das APs da Escola da Corga e da Escola da Ponte, há que valorizar o testemunho do próprio presidente da CONFAP devido à importância estratégica da sua reflexão no seio do MAP. Segundo Albino Almeida, *"é mais fácil as escolas terem uma associação de pais que faz festas e romarias"* (Anexo 3, pág.71), já que, constata, *"a escola lida muito mal quando é interpelada por essas coisas"* (Anexo 3 pág.71), isto é, quando é interpelada *"em relação à assiduidade de um professor, em relação à falta de um não-docente, em relação aos problemas da escola"* (Anexo 3, pág.71). Ainda que o presidente da CONFAP reconheça que há conselhos executivos que para resolverem problemas com a administração *"pedem aos pais que avancem como, digamos, como frente de defesa das suas próprias posições"* (Anexo 3, pág.71) não deixa de afirmar que *"nós temos a noção de que também há conselhos executivos que às vezes procuram criar a divisão dos pais"*

(Anexo 3 pág.72). Isto é, a harmonia que os inquéritos dão mostras é, como se depreende das afirmações de Albino Almeida, algo que não pode ser dado como adquirido, algo que *"não muda por decreto"* (Anexo 3, pág.72).

Se importa ter em conta este tipo de leituras que se produzem acerca das relações entre os Conselhos Executivos e as AP's, as quais contribuem para refrear o entusiasmo daqueles que entendem existir uma legislação capaz de promover, só por si, a participação parental, há que valorizar neste âmbito, e por outro lado, o depoimento da coordenadora do projecto da Escola de S. Gens. Segundo esta responsável, *"se não fosse esta cooperação do núcleo do projecto, que tem pais e professores, e da associação de pais e do executivo não era possível esta escola trabalhar"* (Anexo 3, pág.49). Eis-nos perante um testemunho que constitui a expressão singular de uma experiência educativa única que se afirma pelo seu optimismo face às potencialidades da participação parental. O que é interessante valorizar é que não se pode afirmar que haja contradição entre esta reflexão e a reflexão do presidente da CONFAP. Se estamos perante abordagens diferentes é porque estamos perante realidades educacionais distintas. O testemunho de Georgina Campos é o testemunho de alguém que trabalha numa escola que entende a cultura da participação como um dos factores que a identificam como contexto educativo, enquanto o testemunho de Albino Almeida é o testemunho de alguém que se defronta com uma realidade mais ampla, através da qual se parece revelar a preponderância de um tipo de racionalidade educativa onde a participação é, quando muito e aparentemente, uma figura de retórica. Isto é, constitui a expressão de um tipo de modelo participativo que *"reduz os pais ao papel de **colaboradores subordinados** de quem se espera uma postura de apoio e reforço das decisões da escola, cuja **bondade** não devem questionar"* (Sá, 2005, pág.487).



Perante os dados dos inquéritos e os dados obtidos através das entrevistas verifica-se que, independentemente da legislação existente, a participação parental parece estar demasiado circunscrita a actividades de carácter supletivo ou compensatório, o que tanto pode ser entendido como a expressão de algum corporativismo por parte dos professores¹²⁴, como, igualmente, o resultado da organização de um sistema educativo centralizado e burocraticamente organizado.

Neste sentido, é uma hipótese a valorizar aquela através da qual se defende que a participação parental poderá ser entendida como um indicador do próprio processo de democratização da Escola Pública. Hipótese esta que é sustentada pelos testemunhos da coordenadora do projecto da Escola de S. Gens e do representante da AP da Escola da Ponte que temos vindo a evocar ao longo deste trabalho, os quais se encontram vinculados a projectos educacionais marcados por uma tal preocupação. Isto é, são estes os arautos de uma perspectiva optimista acerca da importância da participação parental nas escolas, perspectiva esta que não poderá ser dissociada da cultura pedagógica específica que caracteriza os contextos com os quais se encontram vinculados.

Por fim, importa reconhecer que, do ponto de vista dos obstáculos que se colocam à participação parental e que são inerentes ao próprio MAP, dizem respeito, como já o enunciamos, às relações fulanizadas que se estabelecem entre os dirigentes das AP's e os presidentes dos Conselhos Executivos das escolas. Relações estas que, de algum modo, são a expressão de um movimento frágil porque sobrevive em função de um conjunto de acordos tácitos e

¹²⁴ Há uma dimensão dos depoimentos de Albino Almeida, atrás referidos, que permitem sustentar tal conclusão. É, igualmente, o corporativismo docente que o representante da AP da Escola da Corga denuncia quando afirma que *"toda aquela direcção que entra de rompante, que exige os seus direitos que têm de facto (...) tem uma hostilidade da parte dos conselhos directivos que... ou tem que ser muito forte e tem que ser muito persistente, ou então acaba por desanimar, porque não tem possibilidade, porque as escolas da forma como funcionam e como funcionam os conselhos directivos barram os direitos dos pais"* (Anexo 3, pág.99). Não se podendo hipervalorizar este depoimento que terá que ser adequadamente contextualizado, pode-se abordá-lo como a expressão de uma experiência que importa não ignorar.

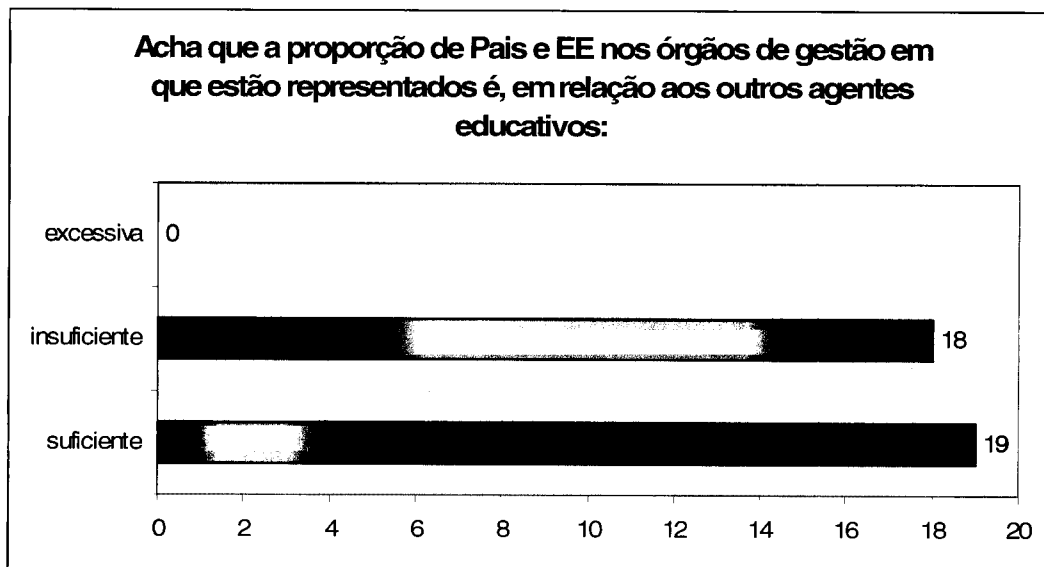
implícitos que dependem tanto da generosidade dos detentores do poder no seio das escolas, como, concomitantemente, da capacidade de pressão e de persuasão dos membros do MAP. Neste sentido, o fenómeno da fulanização terá que ser entendido como um dos indicadores mais inequívocos de uma relação que ainda não se encontra explicitamente assumida a partir de compromissos públicos que permitam que esta não fique refém da existência de personalidades singulares. Neste sentido, é possível compreender que um tal fenómeno nos revela que a problemática da participação das APs é uma problemática mais ampla que diz respeito, igualmente, à própria reconfiguração identitária da Escola Pública em Portugal.

2. As Associações de Pais e Encarregados de Educação: Das propostas relacionadas com uma participação parental proactiva

Apesar de se depreender, a partir dos dados até aqui analisados, que as relações entre as escolas e as APs são relações, na generalidade dos casos, cordiais, verificou-se a existência de factores de tensão e conflito a ter em conta que, de algum modo, se relacionam com a reivindicação, nem sempre suficientemente explícita, de uma participação parental mais activa.

Foi na tentativa de compreendermos as representações dos dirigentes das APs no que concerne ao espaço de acção desejado do movimento associativo de pais que, no questionário, se colocaram três questões cruciais:

1. Acha que a proporção de Pais e Encarregados de Educação nos órgãos de gestão em que estão representados é, em relação aos outros agentes educativos, excessiva, insuficiente ou suficiente?
2. Acha que a Associação de Pais e Encarregados de Educação deveria estar representada no Conselho Executivo?
3. Na sua opinião, a legislação actual defende os interesses da sua Associação?

**Figura 30**

Face à primeira questão, quase metade das Associações inquiridas respondeu que a sua proporção nos órgãos de gestão é insuficiente. Nenhuma considerou a sua proporção excessiva. Podemos tirar daqui a ilação de que queriam estar em maioria relativamente aos outros agentes nos vários órgãos de gestão da escola? E queriam ter mais representatividade para quê? Será que os desejos e a ambição das APs passam por ter uma maioria dos seus membros nos órgãos de gestão? Para ter mais poder? E mais poder para quê?

Quer-nos parecer que ideologicamente existe alguma coerência em relação a outras respostas já dadas, como se pode perceber nos gráficos das figuras 21 (pág.346) e 23 (pág.348). Na verdade, nos dois gráficos, existe alguma consonância com a perspectiva enunciada, já que quer nos assuntos tratados nas reuniões das APs, quer nas matérias em que elas devem ser ouvidas, aparecem temas como faltas dos professores, gestão escolar, actividades de sala de aula que, de um modo geral, anunciam essa coerência. Também nas entrevistas se pode observar esta mesma tendência uma vez que o representante da CONFAP diz que "*Achamos que os pais devem poder estar, devem poder acompanhar a gestão das escolas*" (Anexo 3, pág.74), e "*Achamos que tem de haver*

afinações ao D.L.115-A/98" (Anexo 3, pág.74). O presidente da AP da Corga chega mesmo a afirmar *"E depois devia, neste Conselho Executivo, estar representado os pais..."* (Anexo 3, pág.103). Ainda registamos a opinião do representante da FAPFeira que é taxativo a este respeito afirmando *"Tem de haver partilha de poder"* (Anexo 3, págs. 55/58).

O que concluir?

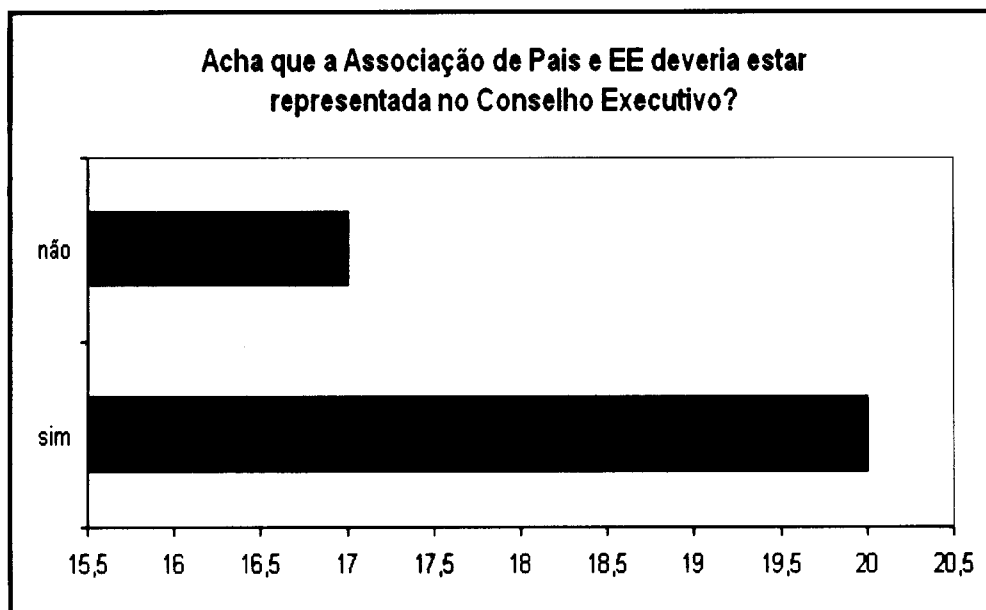
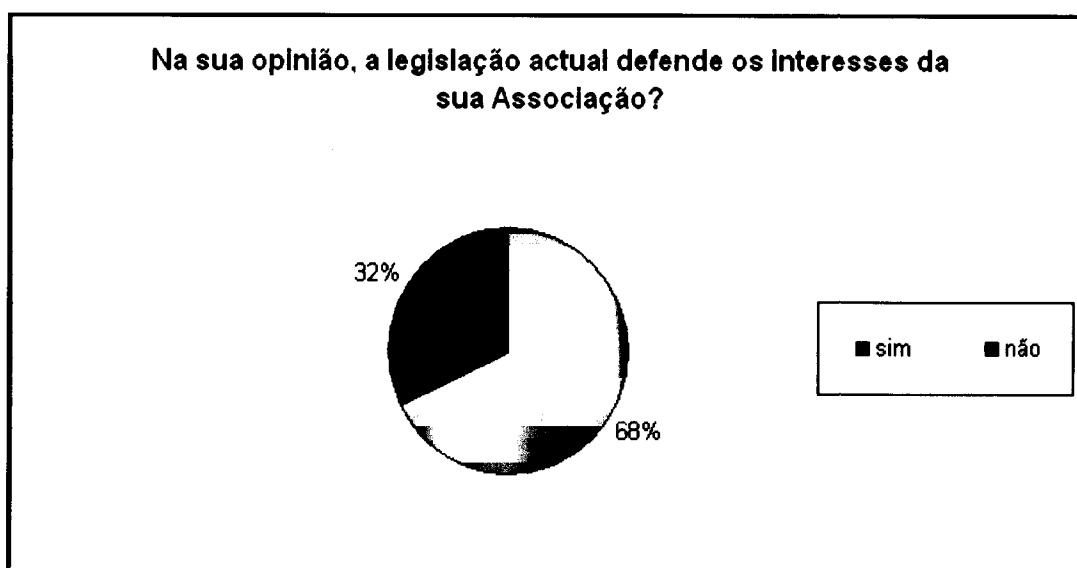


Figura 31

Apesar dos inquiridos considerarem, na sua maioria, que a legislação actual defende os interesses das respectivas APs (Cf. gráfico da figura 32) importa reconhecer que a reivindicação da participação dos dirigentes das APs nos conselhos executivos das escolas é uma reivindicação que importa abordar

**Figura32**

Qual o significado de uma tal reivindicação? Significa, então, que as APs querem ter mais poder quando reivindicam a sua presença nos Conselhos Executivos, ou estamos só perante a constatação de que o poder, nas escolas, se circunscreve a estes Conselhos Executivos, acabando os outros órgãos por serem, apenas, instâncias de suporte e de apoio, mesmo que a legislação não preveja ser esse o seu papel?

Embora não exista unanimidade nesta questão, a maioria dos inquiridos e dos entrevistados defende a participação das APs neste órgão. A excepção é, realmente, a AP de Escariz que afirma: "*Já estão representados no conselho pedagógico, na assembleia da escola, e a assembleia da escola é o poder máximo dentro da escola. E já podem manifestar aí as suas opiniões e acho que não concordo com os pais dentro do conselho executivo*" (Anexo 3, pág.29).

Na mesma linha, também a professora Georgina, coordenadora do projecto da E.B.1 de S. Gens, afirma, ao ser interrogada sobre esta questão, que "*os pais nunca demonstraram vontade...*" (Anexo 3, pág.40), até porque eles "*já têm uma participação muito larga*" (Anexo 3, pág.40) e o conselho executivo tem "*funções muito próprias*" (Anexo 3, pág.40).

No entanto, o presidente da CONFAP afirma, peremptoriamente, que *"achamos que os pais devem poder estar, devem poder acompanhar a gestão das escolas. Até porque com o contrato de autonomia que temos na escola pública¹²⁵, os pais estão na gestão da escola"* (Anexo 3, pág.74). Por isso, defende afinações ao Decreto-Lei nº 115-A/98 que deve aproximar-se do modelo dos países nórdicos que prevêem que os pais participem na gestão das escolas, bem como os autarcas. Ou, ainda, defende a lógica de conselhos executivos que mensalmente ou de dois em dois meses, prestasse contas a um conselho de administração alargado a todos os parceiros educativos, em vez de prestar contas apenas às assembleias de escola¹²⁶.

Albino Almeida também defende que as Assembleias de Escola deveriam ter uma configuração diferente, seguindo o modelo espanhol, em que um terço dos seus componentes pertence ao grupo profissional dos professores, outro terço é ocupado pelo pessoal não docente e discente e o restante deveria ser entregue à comunidade, onde se incluem os pais¹²⁷. Desta forma far-se-ia um controlo mais eficaz da gestão da escola, por parte da assembleia de escola, tornando-a, na prática, o órgão mais decisivo no seio dos agrupamentos.

E o que significa isto?

Eis-nos perante uma problemática que não admite respostas imediatas e que necessitaria de ser esclarecida, obrigando a discutir este desejo a partir do plano da operacionalização dessa gestão.

Dando uma maior ênfase à participação das APs no Conselho Executivo, o representante da AP da escola da Corga é peremptório,

¹²⁵ Albino Almeida refere-se à situação específica da denominada escola da Ponte.

¹²⁶ Anexo 3, pág.74, *"Admitimos que o 115 possa ir até ao modelo dos países do norte, que prevêem que os pais possam participar na gestão das escolas (...) Numa lógica de ser um conselho de administração alargado ao ser representado todos os parceiros que negociam com a escola e um conselho executivo (...). Mas se ele tivesse que prestar contas a um conselho de administração, por exemplo, onde estivesse todos os parceiros, mês a mês, de dois em dois meses, eu acho que este conselho executivo estaria muito mais, com muito mais poder efectivo de gerir a escola. Porque neste momento ele só presta conta às assembleias de escola e quando há assembleias de escola"*.

¹²⁷ Ver anexo 3, pág.75

quando interrogado se queria estar representado em tal conselho, dizendo que *"não só queríamos como deveríamos"* (Anexo 3, pág.106), acrescentando, quando inquirido sobre as competências necessárias para o exercício desse cargo, *"com competências de gestão...bem...eu não diria de gestão mas de informação. Seremos informados de tudo o que se passa"*¹²⁸(Anexo 3, pág.107).

Trata-se de uma afirmação que merece ser abordada tendo em conta o contexto concreto da vida institucional das escolas, nos nossos dias. Em princípio poderíamos considerar que é incompreensível que os representantes das APs considerem dever ser informados "de tudo o que se passa" quando se sabe que participam nas Assembleias de Escola e nos Conselhos Pedagógicos, onde essa informação, em princípio, se disponibiliza.

A aceitar este raciocínio diríamos que estamos perante um paradoxo ou uma estratégia de afirmação gratuita de poder. Na verdade, e face aos equívocos, aos percalços e à utilização do Dec.Lei nº 115-A/98 como um instrumento de autonomia por controlo remoto (Afonso, Lima, 2002), o discurso do representante da AP da escola da Corga adquire um outro significado, já que é admissível que, face ao modo como funcionam as assembleias de escola e os conselhos pedagógicos, possa haver problemas relativamente à divulgação da informação que realmente conta, tal como esse representante o revela quando afirma, como se viu, que mais do que pretender participar na gestão, pretende, sobretudo, obter informação, já que considera que o facto de estar presente em todos os órgãos de gestão da escola não constituir garantia de poder ter acesso a essa informação. É que, segundo o entrevistado em causa, *"recebemos uma informação quando nos é dada qualquer informação, possivelmente sabe muito bem como é. Temos de nos pôr em bicos de pé. E nem sempre, nem sempre há disponibilidade..."* (Anexo 3, pág.107).

¹²⁸ Ver anexo 3, pág.107.

É neste sentido que importa considerar o que o presidente da CONFAP afirma quando constata que nesses órgãos os pais ocupam o **cargo**¹²⁹ e não a **função**¹³⁰. Seja quais forem as razões que possam explicar este facto, importa assumir uma perspectiva, a mais ampla possível, acerca do mesmo e das razões que o poderão explicar.

Da mesma forma e na mesma linha de desejo, o presidente da FAPFEIRA afirma: *"se calhar um dia os pais farão parte dos conselhos executivos"* (Anexo 3, pág.58). Para este membro de uma estrutura regional do movimento associativo, pertencer a este órgão de gestão é importante por *"querer partilhar as decisões da organização da escola, porque, se calhar, os conselhos pedagógicos e a assembleia de escola não são suficientes para os pais terem alguma influência na gestão da escola..."* (Anexo 3, pág.58).

Perante os testemunhos invocados constata-se que, independentemente da sua expressão como produtos de um jogo de poder, há que abordá-los como um indicador do que poderemos designar por um sentimento de mal-estar de alguns dirigentes do MAP face ao processo de marginalização a que, por vezes, se sentem votados no domínio do processo de tomada de decisões que tem lugar nas escolas. É esse sentimento que o presidente da FAPFeira revela quando, interpelado se os dirigentes do MAP se limitam a ser vigilantes da escola ou defensores dos direitos dos alunos, afirma que tal atitude pode ser uma resposta das APs *"quando o conselho executivo cria alguma resistência"* (Anexo 3, pág.59), gerando uma relação de desconfiança por parte das associações que passam a *"estar sempre atrás de tudo o que é negativo"* (Anexo 3, pág.59). Mesmo que o entrevistado confesse não ser esse, na sua opinião, o melhor caminho, mostra-se compreensivo face à atitude das APs, por ser esse o único caminho que lhes parece restar¹³¹. *"Uma vez que*

¹²⁹ Sublinhado nosso

¹³⁰ Sublinhado nosso

¹³¹ *"Eu suponho que não seja esse o bom caminho, mas, muitas vezes, é o caminho que resta às AP's"* (Anexo 3, pág.59)

nós não tomamos decisões, só nos resta criticar e ficar a ver se as coisas funcionam ou não. Se houvesse mais partilha, os pais se calhar não teriam a tendência para a discussão, também se estavam a criticar a si próprios” (Anexo 3, pág.59).

Constata-se, assim, a partir daquele depoimento que, independentemente do posicionamento dos dirigentes do MAP sobre a problemática da latitude de participação das APs no governo das escolas, tal problemática é entendida como uma problemática nuclear das relações entre estas escolas e aquele movimento associativo. Mesmo que, para alguns dirigentes, a possibilidade de influenciar a vida nas escolas seja suficiente, há que reconhecer que, para outros, essa possibilidade se encontra bastante limitada. Contudo, o que distingue ambas as perspectivas em confronto não tem tanto a ver com diferenças de opinião acerca dos espaços de participação disponíveis, mas com o impacto dessa participação nesses mesmos espaços. O que este estudo revela é que não há um consenso, no seio do MAP, acerca da importância de tais espaços como espaços onde se possa obter informação relevante e participar no processo de tomadas de decisão verdadeiramente pertinentes. É neste quadro que se explica, então, a reivindicação dos dirigentes das APs integrarem os Conselhos Executivos das escolas.

Não se infira, no entanto, que nos confrontamos com uma problemática de natureza eminentemente relacional. Há, certamente, uma dimensão relacional a considerar neste âmbito, mas há, igualmente, uma dimensão política a não menosprezar. É que, e independentemente do peso que as relações interpessoais e os acordos tácitos possam assumir, importa reconhecer que a participação das APs não poderá ser dissociada do próprio processo de desenvolvimento da autonomia das escolas públicas portuguesas. Tanto o carácter subsidiário e supletivo das actividades das APs, como a fulanização do processo de relações que estas estabelecem com os Conselhos Executivos terão que ser interpretados, por um

lado, quer à luz das idiossincrasias educativas e pedagógicas que norteiam a vida nas escolas, quer à luz da estruturação de um sistema educativo organizado de forma burocrática e centralista.

As duas situações excepcionais que temos vindo a evocar, a da Escola da Ponte e a da Escola de S. Gens, só permitem que concluamos que a ruptura com um tal tipo de idiossincrasias pode constituir um factor mais relevante, do ponto de vista da participação do MAP no quotidiano das escolas, do que propriamente as modalidades segundo as quais o sistema educativo português se encontra organizado. Em segundo lugar, importa valorizar algumas das propriedades do processo de participação dinamizado pelas APs, as quais, como o nosso estudo demonstra, se desenvolve em função de um conjunto de características cujas potencialidades e vulnerabilidades se passam a enunciar:

- As AP estruturam-se em torno de uma ideia generosa de voluntariado que é mais forte do que a reivindicação política de um direito de participação que a própria lei consagra.

- Essas organizações geralmente são dirigidas por uma liderança personalizada de quem tem mais competência e disponibilidade de tempo para participar nas muitas solicitações que as funções dos cargos exigem¹³²;

- A pouca participação dos pais dos alunos no movimento associativo parece constituir um sinal de fragilidade associativa, o qual pode contribuir para a sua vulnerabilização da intervenção das APs no âmbito dos órgãos onde há representantes seus¹³³.

¹³² O “calcanhar de Aquiles” dos interesses corporativos conforme estudos realizados por Pedro Silva e S. Stoer (2005).

¹³³ Esta fragilidade encontra-se bem presente, por exemplo, no trabalho de Miriam David (1993), citado por P. Silva e S. Stoer (2005), que aponta para a estratégia de sedução por parte dos órgãos da escola

- A tendência para um eventual excesso de protagonismo dos presidentes das APs que se sente à medida que se interpretam os dados, pode constituir uma das causas da pouca participação dos pais e encarregados de educação, no momento em que conduz a uma relação clientelar entre estes e as APs.

Por fim, a problemática da participação não poderá deixar de ser vista como algo que nos obriga a reflectir e a interpelar as tendências e as dinâmicas dos movimentos associativos de cidadãos como organizações capazes de promover a afirmação dos indivíduos como actores sociais.

Sendo a participação uma temática nuclear do estudo através do qual se pretende reflectir sobre o contributo do MAP para a construção de uma Escola Pública congruente com os pressupostos e os valores de uma sociedade democrática, importa analisar, agora, uma questão que tem estado subjacente a muitas das preocupações dos entrevistados e à reflexão que estes produzem a propósito das mesmas, aquela através da qual se pretende abordar a delimitação dos espaços de intervenção que dizem respeito às APs e aos seus dirigentes. Trata-se de uma problemática que não sendo objecto de consenso quer no seio do próprio MAP, quer entre as APs e os Conselhos Executivos das escolas, permite, no entanto e também por isso, aprofundar a reflexão em torno dos sentidos da participação e dos propósitos que a animam.

sobre os representantes dos pais, fazendo com que as APs se sintam mais como membros daqueles órgãos do que como representantes dos pais. Muitos destes pais limitam-se a emitir a sua opinião pessoal nos órgãos que integram, uma vez que o conceito de representação não é levado à prática se não se reunir e ouvir os representados de uma forma sistemática e sempre que os problemas o exijam.

3. A participação parental e a delimitação dos espaços de intervenção relacionados com as actividades das APs

A delimitação dos espaços de intervenção que dizem respeito quer às APs, quer aos restantes agentes educativos é uma problemática que já foi abordada, de algum modo, neste estudo, quando se discutiram, por um lado, as percepções atribuídas pelos inquiridos aos Conselhos Executivos das escolas relativamente às suas funções (figura 28, pág.356) e, por outro, as atribuições percebidas por esses inquiridos face a estas mesmas funções (figura 29, pág.357). A delimitação dos espaços de intervenção constitui, igualmente, a problemática que se encontra subjacente à reflexão que se desenvolveu a partir da informação que o gráfico da figura 22 (pág.347) disponibiliza, bem como o gráfico da figura 23 (pág.348).

Tendo em conta os dados obtidos, constata-se estarmos perante a existência de vários tipos de discursos sobre a definição de zonas de intervenção a privilegiar por parte das APs. Não sendo de esperar representações e opiniões unânimes sobre a temática em apreço, dada a diversidade dos actores em presença e das realidades que os mesmos representam, há, mesmo assim, alguns tipos de perspectivas sobre as quais vale a pena reflectir, a partir, neste caso, das entrevistas realizadas.

A primeira constatação que se impõe, neste âmbito, diz respeito ao facto de alguns dos entrevistados considerarem, à sua maneira, que, mais do que existirem espaços onde as APs podem e devem assumir responsabilidades específicas, há, acima de tudo, espaços de intervenção nas escolas com os quais essas associações pouco ou nada terão a ver. A dirigente da AP da Escola de Escariz ainda que afirme não haver uma separação total de tarefas e responsabilidades entre docentes e dirigentes das APs, não deixa de considerar que

"não nos vamos envolver nesses assuntos das turmas, dos horários..." (Anexo 3, pág.27), assim como não deixa de reconhecer que *"a nível de avaliação não podemos interferir muito"* (Anexo 3, pág.27).

O dirigente da FAPFeira corrobora, também, a perspectiva da existência de um território que diz respeito exclusivamente aos docentes. Segundo ele, há *"certos territórios que são única e exclusivamente dos professores, como, por exemplo, a maneira de dar aulas. Aí eu acho que os pais nem sequer têm formação para vir a criticar o professor"* (Anexo 3, pág.57). O próprio dirigente da AP da Escola da Corga que, neste estudo, se tem vindo a caracterizar como uma das vozes mais críticas relativamente ao papel de subordinação que as direcções das escolas, na sua opinião, atribuem às AP's, confirmou também a existência de um território que só os professores têm competências para gerir. *"Os professores é que são os técnicos, eles é que estudaram (...) Tudo tem limite e há tarefas que, de facto, o professor é que determina, que sabe o que deve ser dado e o que não deve ser dado"* (Anexo 3, pág.104).

A segunda constatação, ainda relacionada com a anterior, tem a ver com o facto de a aceitação da delimitação de territórios descrita não implicar, na perspectiva dos mesmos entrevistados, que as APs possam ser marginalizadas como parceiros a valorizar no seio das escolas. O já referido dirigente da AP da Escola da Corga, apesar de aceitar que os docentes deverão ter autonomia para tomar decisões pedagógicas, não deixa de referir que *"os pais, porque são os únicos responsáveis pelos filhos e pela sua educação, deverão estar atentos à forma como esses professores leccionam"* (Anexo 3, pg.104). Com um discurso institucionalmente mais conformista, a própria dirigente da AP da Escola de Escariz admite que mesmo que a elaboração dos horários seja uma tarefa dos professores, seria importante que a opinião das APs fosse levada em linha de conta, já que as decisões nesse âmbito podem colidir com a organização dos transportes que é

uma tarefa que diz respeito a estas associações.¹³⁴ Também o dirigente da FAPFeira que, como se viu aceitou a existência de responsabilidades exclusivas dos docentes, sente a necessidade de afirmar que esse reconhecimento não o obriga a concordar com uma repartição de tarefas em que as APs, por serem objecto de instrumentalização, acabam por ficar arredadas da discussão sobre *"aqueles assuntos que têm mais a ver com a própria organização da escola"* (Anexo 3, pág.55). Perante tais testemunhos, pode concluir-se que, para os entrevistados em questão, a delimitação de territórios não pode constituir um pretexto para se evitar a parceria, tal como refere o presidente da CONFAP ao defender que *"olhando para a realidade, eu digo que o que se faz entre as escolas e pais é cooperação e pouca parceria. Mesmo o que de bom se faz, é cooperação e pouca parceria"* (Anexo 3, pág.83).

A terceira constatação diz respeito aos depoimentos do representante da AP da Escola da Ponte e da coordenadora do projecto da Escola de S. Gens que terão que ser compreendidos à luz da realidade pedagógica singular que nessas escolas se corporizam, onde a delimitação de territórios não se parece colocar da mesma maneira como se coloca nos restantes estabelecimentos de ensino. O primeiro faz parte do Conselho do Projecto que é o órgão responsável pelo funcionamento e dinamização educativa da escola¹³⁵, enquanto a segunda nos mostra que a relação com os pais *"alterou-se muito, porque quando nós pegamos nesse projecto, o que nós tentamos, e*

¹³⁴ *"...não há uma separação total. Não nos vamos, portanto... não nos vamos envolver nesses assuntos das turmas, dos horários... dos horários, às vezes, quando temos assembleia, não é? Mesmo ao nível dos transportes, se houvesse um... sei lá... um melhor... os horários às vezes começar um bocadinho mais tarde, assim... facultava mais os transportes, porque os transportes vem muito superlotados e eles dizem que houvesse os horários novos que eles começavam a mesma hora, começa, por exemplo, os que começam às oito e meia, se houvesse turmas que comessem às dez e meia, um horário assim diferente, já dava para ir buscar. Mas..."* (Anexo 3, págs.27/28).

¹³⁵ É em função da experiência deste entrevistado que se pode compreender melhor o depoimento em que este afirma *"Eu acho que os pais são representados pelas associações, devem fazer parte do conselho directivo da escola, não no sentido de dar palpites sobre como é que vai ser a organização e o desenvolvimento pedagógico da escola, mas sim no sentido mais amplo do dia-a-dia da escola. Como é que... Aquilo que falou a bocado, na questão dos horários, das turmas, das actividades, enfim, das visitas... etc."* (Anexo 3, pág.12).

que ainda hoje existe, foi fazer um núcleo – nós chamamos núcleo do projecto – em que reunimos semanalmente para coordenar e ordenar estas coisas com professores e pais em conjunto” (Anexo 3, pág.38). Isto é, os representantes das respectivas APs participam nos órgãos onde se tomam as decisões nucleares de ambas as escolas, o que conduz a coordenadora da Escola de S. Gens a considerar que a participação dos pais se faz *“numa lógica mais de complementaridade, de integração plena, ou seja, funcionando por cooperação”* (Anexo 3, pág.39). *“Não vou dizer que só são rosas”* (Anexo 3, pág.39), confessa a mesma entrevistada, ainda que, segundo ela, este seja este o percurso a seguir, um percurso que é condição do processo de empoderamento dos pais e encarregados de educação como parceiros das direcções executivas das escolas¹³⁶. Se a perspectiva do representante da AP da Escola da Ponte é omissa acerca das responsabilidades específicas dos actores educativos em presença, a posição da coordenadora da Escola de S. Gens é, neste âmbito, uma posição inequívoca. Pode considerar-se que esta não teme as relações de parceria entre as APs e as escolas, quer devido às razões atrás aduzidas, quer porque defende que os docentes têm *“uma arma fundamental: a pedagogia”* (Anexo 3, pág.46). *“Nós próprios devemos demonstrar que essa é a nossa área, que é a nossa especialidade, que esse é o nosso campo”* (Anexo 3, pág.46). Sendo necessário recordar que estamos perante o depoimento de uma professora, importa, mesmo assim, afirmar que a delimitação proposta pela entrevistada não se constrói contra a AP e os seus membros, configurando-se, antes, a partir da definição das responsabilidades profissionais dos docentes que, por sua vez, não impedem a possibilidade do estabelecimento de parcerias.

¹³⁶ *“Claro! Claro! Claro! Nós defendemos é a participação da associação com seus representantes e depois defendemos que, cada vez mais, os pais tenham acesso à actividades que lhes dêem um conhecimento e uma, quase que uma complementaridade para compreenderem melhor o que nós tentamos fazer na escola”,* (Anexo3, pág.48).

Em suma, de acordo com os dados disponíveis, não parece ser a delimitação dos espaços de intervenção que constitui a fonte de conflitos entre os Conselhos Executivos e as APs. De acordo com os entrevistados, as tensões, no âmbito de tal relação, brotam não dessa delimitação de espaços, mas do facto dessa operação contribuir para menorizar os representantes do MAP como parceiros. É interessante verificar até que são estes representantes, na figura dos entrevistados, que aceitam uma delimitação de responsabilidades a partir do universo profissional docente, o que pode ser entendido como uma prova de que a reivindicação destes actores tem a ver, sobretudo, com o reconhecimento da especificidade do seu papel no seio das escolas, de forma a que, **mais do que uma partilha de territórios, haja uma partilha de compromissos e o reconhecimento, por parte dos órgãos executivos das escolas, da importância de tal partilha**¹³⁷.

Ainda que tenhamos consciência das limitações deste estudo, não podemos deixar de referir que, pese tais limitações, o referido estudo aponta, de algum modo, para alguns dos sentidos que a participação parental se pode revestir no sentido de se afirmar como um contributo para a construção de uma Escola Pública de natureza democrática. Se os exemplos da Escola da Ponte e da Escola de S. Gens podem ser um dos melhores exemplos da participação das APs na gestão dessas escolas, não poderemos negligenciar, também, a reflexão dos restantes entrevistados, nomeadamente quando estes recusam, por um lado, qualquer tipo de participação mitigada e, por outro, qualquer tipo de reivindicação que não diferencie as responsabilidades dos representantes do MAP das responsabilidades dos professores e de outros actores educativos.

Como se viu não é esta diferenciação que os entrevistados discutem, mas as razões que se invocam para as justificar, nomeadamente quando estas contribuem para subalternizar o papel

¹³⁷ Sublinhado nosso

das AP's no âmbito da vida e do governo das escolas. Deste ponto de vista pode afirmar-se que as respostas aos inquéritos e os comentários dos entrevistados são potencialmente favoráveis à construção de uma Escola Pública de inspiração democrática.

Capítulo IV

Escola Pública ou Escola Privada?

Introdução

Neste capítulo do estudo que empreendemos no âmbito da produção desta tese, a questão principal que se colocava era a de saber, num primeiro momento, como é que os dirigentes do MAP entrevistados caracterizavam a Escola Pública e qual a importância política e educativa que lhe atribuíam. Num segundo momento, e partindo-se das posições anteriormente expressas, pretendia-se saber como é que os entrevistados se posicionavam face à problemática da liberdade de escolha das escolas e ao regime de gestão a adoptar no âmbito do sistema público de educação escolar. O que se pretendia era, assim, aprofundar a reflexão, iniciada com a interpelação sobre a representatividade do MAP e a qualidade da participação das APs na vida das escolas, sobre o contributo destas entidades para a afirmação e consolidação de uma Escola Pública de natureza democrática que, como se sabe, é o objectivo central deste trabalho.

Ao contrário dos capítulos anteriores, o que se pretende tem mais a ver com a identificação e a interpelação das concepções dos entrevistados, neste âmbito, do que propriamente com uma abordagem sobre as condições, as práticas relacionais e os projectos das APs, já que se acredita que o confronto directo com a problemática que justifica este capítulo pode ser útil para se abordar e compreender melhor, e de forma mais detalhada, algumas das questões e das perspectivas, de natureza diversa, que adquiriram visibilidade nos capítulos anteriores.

Para se concretizar tal projecto decidimos, então, começar por estimular os entrevistados a caracterizarem o que entendiam por Escola Pública, de forma a ser possível identificar as dimensões invariantes dos seus discursos ou as tensões que seria possível estabelecer entre eles. No sub-capítulo seguinte abordou-se e

reflectiu-se sobre as perspectivas dos dirigentes face às problemáticas da liberdade de escolha ou do modelo de gestão das escolas públicas que, na sua opinião, deveria ser adoptado, tendo em conta a necessidade de analisar a articulação entre estas perspectivas e as concepções que já haviam sido expressas anteriormente. O terceiro sub-capítulo explica-se em função de prosseguir o esforço de elucidação já iniciado, discutindo-se, assim, a problemática da municipalização da educação escolar como uma problemática em agenda que, eventualmente, permitisse esmiuçar algumas das afirmações sobre a questão da autonomia das escolas e as condições que os entrevistados iam enunciando para a concretizar.

1. A defesa da Escola Pública: definições, questões e perspectivas

Não seria sensato, ou desejável, analisar os discursos dos entrevistados sobre a temática em apreço sem se ter em conta o momento histórico em que estes foram produzidos. O momento do que V. Sá designa por "*pântano educacional*" (Sá, 2005, pág.341) para se referir às denúncias sistemáticas e recorrentes nos órgãos de comunicação social sobre, entre outras coisas, a violência e indisciplina nas escolas, a crise de autoridade dos professores ou os maus resultados dos alunos portugueses nas provas de avaliação internacionais.

É face àquele tipo de discursos públicos que se compreende, então, a análise de Clementina Marques Cardoso (2003), quando defende que nos últimos anos, a orientação em matéria educacional, tem vindo a privilegiar as ideias conservadoras e neoliberais no domínio da educação pública. De alguma forma, valorizam-se os critérios de mercado para orientar os serviços públicos como medida para racionalizar o que se invoca ser a escassez de recursos, valorizando-se, portanto, o critério da eficiência que encontra no ensino privado o modelo acabado da sua expressão (Chubb e Moe, 1990).

Também se faz a demonstração da função económica da educação na preparação dos futuros quadros executivos da sociedade civil. Usa-se como modelo o sucesso académico dos alunos do ensino privado, sem se ter em conta as condições e as circunstâncias de cada situação e de cada caso. Argumenta-se com a liberdade individual, a iniciativa empreendedora e as qualidades da liderança burguesas para justificar a inclinação pela "livre escolha" e qualidade das escolas (Friedman, 1962).

Os dirigentes do MAP não poderiam ficar indiferentes a estes discursos que marcam inequivocamente os olhares e as leituras que,

hoje, se debruçam sobre as escolas, ainda que da parte dos entrevistados, com excepção de um deles (o dirigente da AP da Escola da Corga), haja a defesa inequívoca da Escola Pública.

A presidente da AP da Escola de Escariz afirma peremptoriamente que *"defendo a escola pública"* (Anexo 3, pág.36), confessando que *"tem que haver escola pública porque nem todas as famílias têm possibilidades de colocar os seus filhos na escola privada"* (Anexo 3, pág.37). Para a entrevistada, as escolas públicas parecem distinguir-se de forma clara das escolas privadas, não admitindo, por exemplo, a possibilidade destas últimas serem objecto de financiamento público. *"Se temos a escola pública, porque é que o Estado ia financiar a Escola Privada? Acho que temos que lutar pelo melhor ensino da escola pública"* (Anexo 3, pág.32), afirma a mesma entrevistada. A abordagem do dirigente da FAPFeira é um pouco mais contida em termos dos meios expressivos utilizados, ainda que não deixe de afirmar que *"o Estado tem que conceder tanto o hospital público como o ensino público"* (Anexo 3, pág.62), e considera que *"nós somos pelo ensino público de qualidade"* (Anexo 3, pág.61), até porque *"eu não vejo que a educação possa ser verdadeiramente um negócio"* (Anexo 3, pág.61). O representante da AP da Escola da Ponte, por fim, responde com um *"não"* (Anexo 3, pág.17) à pergunta: *"Acha que o Estado deve financiar essas escolas privadas?"*¹³⁸ (Anexo 3, pág.17). A coordenadora do projecto da Escola de S. Gens abstém-se de responder à questão sobre a possibilidade das escolas privadas beneficiarem do financiamento público, alegando que não pode responder a uma pergunta sobre um assunto que não foi objecto de discussão com os restantes membros que ela, ali, representa¹³⁹. Mesmo assim afirma que *"acreditamos na escola pública"* (Anexo 3, pág.43).

¹³⁸ Importa reconhecer que este é um «não» que parece ser circunscrito às escolas privadas de Lisboa e Porto, o qual irá merecer uma análise mais atenta da nossa parte, ainda neste capítulo.

¹³⁹ *"Isso merece uma discussão profunda. Como nós não a fizemos, eu preferia não dar opinião, senão estou a dar a minha."* (Anexo 3, pág.43).

A perspectiva do presidente da CONFAP é, por sua vez, uma perspectiva sobre a qual vale a pena reflectir. Defende, por um lado e de forma explícita, que *"a escola pública hoje é reconhecidamente um bem que tem que ser preservado"* (Anexo 3, pág.89), já que *"não selecciona ninguém à entrada"* (Anexo 3, pág.90), o que justifica que os pais tenham *"a noção que a defesa da escola pública é essencial para garantir uma sociedade coesa, no sentido em que a escola tem que acolher a diversidade e tem que dar diversidade de respostas para poder enquadrar todos numa sociedade de maior bem-estar"* (Anexo 3, pág.89).

Eis-nos, assim, perante uma posição de defesa inquestionável e fundamentada da Escola Pública que, no entanto, para o entrevistado em causa não pode ser identificada, apenas, com a Escola que existe graças às iniciativas de natureza estatal. Daí que defenda, como matriz política a adoptar, o modelo em vigor no sistema educativo sueco, visto que neste modelo se *"diz que tudo o que é escola é sistema público educativo, mesmo que seja promovido por privados, cooperativos ou pelo Estado"* (Anexo 3, pág.77). Neste sentido Albino Almeida considera que, desde que se respeite o critério da qualidade das ofertas educativas e não se *"não ponham em causa o direito à paz, à tolerância, à promoção da solidariedade"* (Anexo 3, pág.77) ou não se contribua para *"minar a própria democracia"* (Anexo 3, pág.77), as escolas, todas as escolas, deverão ser entendidas como prestando um serviço público de educação.

Em suma, face à perspectiva enunciada verifica-se que o entrevistado entende que todas as escolas poderão ser entendidas como escolas públicas, no momento em que não discriminem os seus alunos e contribuam para a coesão da vida numa sociedade democrática. Mesmo que não o afirme, torna-se possível considerar que tal perspectiva admite que as escolas privadas poderão ser objecto de financiamento público, o que, face aos argumentos

invocados, obriga a ter em conta, como elemento de reflexão, a perspectiva do presidente da CONFAP.

Pese o conjunto de tonalidades dos discursos analisados, verifica-se que, de um modo geral, os entrevistados em questão não põem em causa a importância da Escola Pública. Da análise realizada constata-se que não há consenso, no entanto, em torno do que se entende por oferta pública de educação. Independentemente da abstenção que a coordenadora da Escola E.B. 1 de S. Gens manifesta, há que reconhecer que, quer para a presidente da A.P. da Escola de Escariz, quer para o presidente da FAPFeira, quer para o presidente da AP da Escola da Ponte, a Escola Pública tende a ser identificada com as escolas que são financiadas por via do orçamento de Estado¹⁴⁰, enquanto que, para o presidente da CONFAP, a noção de Escola Pública deveria englobar também as escolas privadas e as escolas do sector cooperativo, caso se respeitassem as condições políticas por si enunciadas.

Só o presidente da AP da Escola da Corga é que afirma uma posição de princípio claramente distinta dos anteriores, explicitando um conjunto de ideias acerca do modelo de governação da Escola Pública que se subordina aos princípios e aos pressupostos da sua empresarialização. Para este entrevistado, esse financiamento poderá ocorrer, assumindo que *"vou àquele que melhor me satisfizer"* (Anexo 3, pág.113) e que quem tem melhores condições para o fazer é o ensino privado, como se depreende da afirmação que se passa a transcrever:

"...no pior já nós estamos e quando o Estado determinar que vai dar, que a educação de um aluno custa "X" e esse dinheiro que vai dar tem de servir quer

¹⁴⁰ Este entrevistado admite que o Estado possa financiar aquelas escolas privadas, fora dos centros de cidades como Lisboa ou Porto, desde que este mesmo Estado se mostre incapaz de dar *"respostas às necessidades da sociedade"* (Anexo 3, pág.17), já que tais escolas assumem, assim, uma função supletiva no âmbito do sistema educativo português.

para o ensino público quer para o privado, vai ver que a maioria vai pedir para ir para o ensino privado. Pois vai porque é melhor!". (Anexo 3, pág.111).

Eis-nos perante um discurso que retrata o fascínio de alguém perante o que defende ser as vantagens do ensino privado. Trata-se de uma posição que se afirma, sobretudo, pela sua coerência interna, em função da qual os pais e encarregados de educação tendem a ser vistos mais como clientes do que como parceiros, o que, na opinião do entrevistado, é a única resposta possível para romper com uma ordem estabelecida que não respeita os direitos destes últimos¹⁴¹, uma ordem de natureza corporativa¹⁴² que impede uma gestão eficaz das escolas¹⁴³. A liberdade de escolha da escola é, assim, uma prerrogativa indiscutível para este entrevistado, já que, como o próprio corrobora *"eu posso querer pegar no meu filho, pô-lo noutra escola, mesmo que seja numa privada"* (Anexo 3, pág.112). Escola privada esta que, para o entrevistado em questão, pode ser não só objecto de financiamento público¹⁴⁴, como, igualmente, deveria ser modelo de gestão das próprias escolas públicas¹⁴⁵.

Será, pois, a partir deste conjunto de perspectivas que os entrevistados enunciam, relacionado, sobretudo, com o plano das intenções, que importa aprofundar a reflexão sobre os discursos dos mesmos no plano das decisões estratégicas, nomeadamente ao nível

¹⁴¹ *"Toda aquela direcção, toda aquela direcção que entra de rompante, que exige os seus direitos que têm de facto, que têm de facto, tem uma hostilidade de tal forma dos conselhos directivos que... ou tem que ser muito forte e tem que ser muito persistente..., ou então acaba por desanimar, porque não tem possibilidade, porque as escolas da forma como funciona e como funciona os conselhos directivos barram os direitos dos pais"* Anexo 3, pág.100).

¹⁴² *"Porque não é fácil o professor tomar uma atitude que ponha em causa o seu colega de profissão. Não é fácil, é difícil. E o que é que acontece? Tudo que seja contra os professores, o conselho directivo, porque também são professores e também são eleitos por esses professores, a maioria são os professores que elegem os conselhos directivos, estão de mãos amarradas"* (Anexo 3, pág. 103).

¹⁴³ *"...por que nós sabemos que o dinheiro é muito mais bem gerido por todas as associações sem fins lucrativos do que por aquelas do Estado"* (Anexo 3, pág.111).

¹⁴⁴ Entrevistador – *"Então concorda com o financiamento público da escola privada?"*

AP da Escola da Corga – *"Exactamente. Com o financiamento público da Escola Privada"* (Anexo 3, pág. 113).

¹⁴⁵ *"...mas se as escolas, portanto, passassem a ser geridas de uma forma idêntica a forma privada, penso que era uma boa ideia."* (Anexo 3, pág.112).

da sua perspectiva face às problemáticas da liberdade de escolha ou do modelo de gestão a adoptar no âmbito das escolas públicas.

2. Da defesa da Escola Pública à sedução do Ensino Privado: A ambivalência discursiva como afirmação de um tempo político

Quais as implicações concretas dos discursos em análise face às **problemáticas da liberdade de escolha da escola e do modelo de gestão a adoptar** neste âmbito?

Como se viu, todos os entrevistados, de uma ou de outra forma, apresentam-se, no plano dos princípios como defensores da escola pública. Até que ponto é que esta posição determina o discurso desses mesmos entrevistados no que concerne às duas problemáticas atrás citadas?

No caso da dirigente da AP da Escola de Escariz verifica-se que esta se mostra satisfeita com as opções que tem ao seu dispor¹⁴⁶, daí que admita a possibilidade de escolha da escola que o actual quadro jurídico já lhe outorga¹⁴⁷. O dirigente da FAPFeira, por sua vez, é mais ousado neste âmbito, mostrando-se adepto de uma mais ampla possibilidade de escolha, desde que esta ocorra, apenas, entre as escolas públicas¹⁴⁸. A posição do presidente da AP da Escola da Ponte é, neste domínio, uma posição equivalente, ainda que sujeita a outras tonalidades. Por um lado, afirma que *"isso devia ser totalmente livre, completamente livre"* (Anexo 3, pg.16), admitindo-se que essa liberdade se restrinja, tal como no caso da entrevistada anterior, ao domínio das escolas de iniciativa estatal e, também, às escolas privadas que respondam a necessidades educativas, fora dos centros de cidades como Lisboa ou o Porto, que o Estado não consegue suprir. Não sendo respostas que exprimam representações equivalentes acerca da possibilidade de uma escolha livre das escolas, são, mesmo assim, respostas que estão longe de poder ser

¹⁴⁶ "Acho que está bem assim" (Anexo 3, pág.31)

¹⁴⁷ "Por mim, na minha opinião, eu acho que devemos escolher a escola da nossa área de residência" (Anexo 3, pág.31)

¹⁴⁸ "Se pudessem escolher não era necessariamente escolher a escola privada. Mas dentro das escolas públicas" (Anexo 3, pág.60)

interpretadas como expressões da reivindicação da criação de um mercado educativo, por via do argumento da liberdade de escolha. Só o já referido dirigente da AP da Escola da Corga contraria, de forma inequívoca, esta posição de princípio, o que permite concluir pela coerência, até este momento, das abordagens que os entrevistados protagonizam. Coerência esta que se verifica, também, na abordagem que o presidente da CONFAP protagoniza quando tenta demonstrar que a possibilidade de escolha da escola é um fenómeno que já, hoje, é passível de ser constatado. Para ele, "*a escolha de escola já se faz em Portugal. Ela faz-se quando há poder económico, e, também, faz-se quando há a capacidade de ler o sistema por dentro*" (Anexo 3, pág.77), porque "*todos os professores têm os filhos nas escolas que acham que são as melhores*" (Anexo 3, pág.77). Até porque, para o presidente, "*não há nenhum professor que antes de pôr o filho numa escola não vá saber qual o melhor nível de ensino para ele*" (Anexo 3, pág.77).

A estratégia argumentativa do dirigente em questão, afirma-se, novamente, como uma estratégia através da qual se reconhece que o entrevistado tem consciência das objecções, dos fundamentos das mesmas e do que se afirma serem as implicações negativas das reivindicações que ocorrem em torno da liberdade de escolha das escolas. Mostra-se favorável à liberdade de escolha, tentando demonstrar que nos encontramos perante um fenómeno incontornável de que só alguns beneficiariam. Segundo ele, a escolha ou é determinada "*pela carteira de cada família*" (Anexo 3, pág.78), ou é determinada por outros tipos de contingências que resultam de assimetrias várias que se torna necessário corrigir¹⁴⁹.

A defesa da liberdade de escolha, neste caso, surge, então, como uma reivindicação que seria necessária para repor uma certa justiça social. Todos deveriam ter o direito de escolher, independentemente da sua condição social e do espaço geográfico

¹⁴⁹ Albino Almeida refere-se, neste âmbito e nomeadamente, a assimetrias de carácter geográfico.

onde vivessem, uma escola pública ou uma escola privada¹⁵⁰, defende o presidente da CONFAP que invoca o exemplo das cidades de Bragança e da Guarda para demonstrar que a liberdade de escolha não tem que ser interpretada, de forma circunscrita, como a liberdade de escolha da escola privada (Anexo 3, págs.77/78).

Independentemente da análise que possamos fazer acerca desta perspectiva, importa reconhecer, neste momento e apenas, que estamos perante uma leitura estrategicamente importante, no âmbito deste estudo, tendo em conta o lugar privilegiado e influente que o entrevistado ocupa no debate educativo nacional. Neste sentido, a perspectiva de A. Almeida é uma perspectiva a ter em conta, sobretudo, quando através dela se defende a possibilidade do sistema educativo português funcionar como um «quase-mercado» (Dale, 1994, pág. 111). Isto é, como um sistema educativo onde as escolas, não deixando de ser objecto de regulação estatal, operam segundo as regras e os procedimentos típicos das instituições do sector privado (Whitty, 1996), ainda que não procurem necessariamente a maximização dos seus lucros ou sejam necessariamente objecto de privatização (Le Grand, 1996).

Ainda que para a maioria dos entrevistados não seja por via da problemática da liberdade de escolha das escolas que podemos afirmar que os entrevistados são sensíveis aos discursos que defendem a empresarialização do sistema educativo português como modalidade de administração das escolas, importa reconhecer que, como seria de esperar no seio de um movimento tão heterogéneo como é o MAP, a influência de tais discursos, pelo menos em certa medida, não pode deixar de ser tida em conta.

O modelo de gestão a adoptar no governo das escolas públicas foi outra das dimensões que elegemos como uma dimensão capaz de contribuir para o debate em função do qual pretendemos

¹⁵⁰ Neste âmbito, A. Almeida refere-se à impossibilidade de se escolher uma escola privada em Bragança porque aí ela não existe, do mesmo modo que mostra, pelas mesmas razões, que não é possível optar por uma escola pública do Ensino Secundário na Guarda (Anexo 3, pág.78).

compreender se o MAP é um movimento que pode sustentar e legitimar as medidas de acção política neoliberais ou, pelo contrário, é um movimento que pode contribuir para a afirmação de uma escola pública mais inclusiva e democrática.

Deste ponto de vista, importa começar por analisar o discurso que Albino Almeida promove acerca desta questão, tendo em conta o posicionamento que temos vindo a identificar até aqui, por parte deste entrevistado, no que à reflexão sobre a Escola Privada e a Escola Pública diz respeito. Afirmando-se, por razões técnicas, contra a utilização do «cheque-ensino»¹⁵¹ e perante a questão de, através dos «vouchers», as escolas públicas serem sujeitas a um modelo de gestão próprio de uma racionalidade empresarial, A. Almeida afirma que *"eu leio livros e nunca vi em livro nenhum que haja gestão privada e gestão pública. Há gestão pura e simplesmente. A gestão consubstancia-se por gerir recursos humanos, financeiros e materiais. Esta gestão é universal no público e no privado. Há políticas públicas que favorecem uma boa gestão e há políticas públicas que a desfavorecem"* (Anexo 3, pág.80).

Independentemente de uma análise mais circunstanciada ao discurso atrás transcrito, importa reconhecer que o mesmo tende a relegar, como afirma V. Sá, a propósito do programa do PSD nas eleições antecipadas de Março de 2002, para *"o domínio da «sucata ideológica» o debate em torno das opções entre o público e o*

¹⁵¹ E – *"Mas o cheque-ensino não responderia à tal falta de oportunidade em que o pobre também pode escolher a escola?"* (Anexo 3, pág.78).

A – *"Não, porque eu acho que o cheque-ensino ia criar uma situação... sabe, Portugal tem muitas características interessantes e uma delas é, por exemplo, quando agora estamos a discutir a política dos manuais, nós vamos, queremos pôr as manuais todos para os alunos de graça e tudo mais. E sabe o que vai acontecer no dia seguinte? É rigorosamente verdadeiro dizer isso e os directores já perceberam isso, é que no dia seguinte eu vou comprar mais livros de apoio, o essencial do 7º, o essencial do 8º, cadernos de exercícios para as férias, para a noite, para o acordar da manhã. Vou comprar por quê? Porque eu poupei nos livros que são de graça, portanto vou comprar todas as outras coisas. Continua o filho do Zé Pagode, salvo a expressão, a só ter os livros da escola e como até os livros ficam na escola eu não tenho livros nenhuns em casa para poder investigar e andar. Portanto, a nossa política é relativamente diferente dessa. Ou seja, nós acreditamos que as escolas têm que ser valorizada em termos dos meios e eventualmente o que há de ser suportado pelas famílias em qualquer grau, seja dedutível, eventualmente, através da compensação... ou de um financiamento directo às instituições onde os pais tenham"* (Anexo 3, págs.78/79).

privado” (Sá, 2005, pág.352)¹⁵². Trata-se de uma perspectiva que tende a iludir as opções de carácter político-ideológico subjacentes às decisões que, neste âmbito, se assumem ou podem assumir, para se afirmar, antes, uma abordagem de natureza tecnocrática, onde, através da exaltação da eficiência, se visa despolitizar um debate para o repolitizar, posteriormente, no momento em que se faz passar por inevitável o que, afinal, não passa de uma opção entre outras opções possíveis.

No domínio da reflexão sobre o modelo de gestão a adoptar nas escolas públicas importa chamar a atenção para a entrevista do presidente da AP da Escola da Corga, no momento em que este afirma, claramente, a superioridade dos resultados dos alunos do Ensino Privado como razão suficiente para adoptar, nas escolas públicas, um modelo de gestão semelhante ao das escolas desse domínio do ensino¹⁵³. Ainda que estes alegados melhores resultados escolares dos alunos do Ensino Privado não dependam tanto do modelo de gestão como o entrevistado em causa dá a entender¹⁵⁴, importa compreender que é a valorização de uma gestão alegadamente mais eficiente das escolas que, na opinião do entrevistado, justificaria a opção pelos modelos de gestão que seriam próprios do ensino privado. Neste sentido, não se pode concluir, de imediato que este dirigente defende que a educação escolar deve ser um negócio. O que se pretende, de acordo com este entrevistado, é valorizar mais os meios empregues do que exaltar as finalidades de uma concepção empresarial de educação escolar¹⁵⁵. Trata-se de uma perspectiva que, de algum modo, se aproxima daquela que A.

¹⁵² V. Sá refere-se a uma frase proferida por Durão Barroso num debate televisivo sobre as políticas a adoptar no sector da Saúde.

¹⁵³ “*Nós vemos, por exemplo, porque é que os alunos das escolas particulares são os melhores alunos? A nível nacional está provado que são os melhores alunos e nós temos que caminhar para aquilo que é melhor*” (Anexo 3, pág. 111).

¹⁵⁴ A este propósito, pode ser oportuno recordar as diferentes situações, quanto a resultados, verificadas nos Colégios Jesuítas (pág. 68 deste trabalho).

¹⁵⁵ É o presidente da AP da Escola da Corga que afirma “*se as escolas, portanto, passassem a ser geridas de uma forma idêntica à forma privada, penso que era uma boa ideia. Não significa que fosse privada, porque quando entre só o privado existe lucro e alguém vai sofrer no meio disso tudo, não é?*” (Anexo 3, pág.112).

Almeida defende quando evoca a necessidade de transformar as políticas de administração pública, porque estas são, na sua opinião, incapazes de preservar a educação como um bem público, mostrando-se, por isso, incompetentes na defesa do mesmo¹⁵⁶.

Interessante é, no entanto, abordar as perspectivas assumidas pelos restantes dirigentes, nomeadamente o presidente da AP da Escola da Ponte e o presidente da FAPFeira que são os únicos dirigentes que contribuem, ainda que de forma indirecta, para a reflexão sobre um modelo de gestão alternativo aquele que a Escola Estatal, em si, consubstancia, já que para a representante da AP de Escariz o actual modelo de gestão não terá que ser objecto de questionamento, enquanto a coordenadora do projecto da Escola de S. Gens optou pela abstenção, em termos de opinião, face à problemática em discussão.

É, como se viu, o representante da AP da Escola da Ponte, o entrevistado que mais insiste nos entraves que a administração central coloca à autonomia pedagógica das escolas que, na sua opinião, constitui a condição mais decisiva para que as escolas possam assumir projectos de acção educativa mais capazes e produtivos. Para este dirigente, quanto *"mais autónomas as escolas forem, na minha opinião, melhores resultados poderão dar e mais envolvência comunitária poderá haver"* (Anexo 3, pág.15). Sem se pretender discutir esta crença, sempre diríamos que é em função da mesma que se compreende o tipo de resposta que o representante em questão produz face à possibilidade, enunciada pelo entrevistador, da autonomia das escolas poder conduzir a *"uma democratização da exclusão"* (Anexo 3, pág.18). Nessa resposta, o representante da AP da Escola da Ponte considera que esse é um risco que não se corre, sendo até, na sua opinião, *"muito positivo que a competitividade saudável existisse (...)". Porque o que é que faz que*

¹⁵⁶ Segundo Albino Almeida *"são as políticas da administração central que permitem que a Escola Pública não possa gerir com a mesma eficácia que se gere na escola privada"* (Anexo 3, pág.80).

as sociedades se desenvolvam? Ao fim e ao cabo não são as competitividades?" (Anexo 3, pág.18). Eis-nos, assim, no início de um diálogo, no âmbito do qual o entrevistado considera que *"as escolas menos eficientes e menos eficazes..."* (Anexo 3, pág.18) iriam sentir a necessidade *"de fazer uma aprendizagem..."* (Anexo 3, pág.18).

O dirigente da FAPFeira, que tal como o dirigente da Escola da Ponte é a favor da separação da Escola Pública e da Escola Privada, enquanto realidades institucionais dissociadas entre si em termos da questão do seu financiamento, assume uma perspectiva idêntica à deste dirigente. Também para aquele dirigente as escolas deveriam competir entre si, encontrando, até, na prerrogativa da escolha das escolas públicas, que defende, a condição necessária para as escolas *"competirem umas com as outras, porque depois nós vamos escolher a escola pelos resultados, se calhar, que elas obtenham... e seguia um pouco como o mercado da concorrência, se calhar, melhoraria a qualidade das escolas"* (Anexo 3, pág.61).

Em suma, o que é interessante valorizar nestas entrevistas tem a ver com o facto de ambos os respondentes não só partilharem o mesmo tipo de princípios quer no que à valorização da Escola Pública diz respeito, quer no que concerne ao financiamento público das escolas privadas, como, igualmente, invocarem a competitividade entre as escolas como um factor necessário à sua transformação educativa. Isto é, ambos os entrevistados constituem o melhor exemplo da possibilidade de se proporem soluções, ao nível da operacionalização dos projectos, que poderão ser contraditórias com as opções que ao nível dos princípios se anunciaram.

A importância que se atribui à competitividade, no discurso dos entrevistados, é a prova dessa possibilidade de nos confrontarmos com uma dissonância entre o idealizado e o concretizado, já que a competitividade entre escolas como solução de fundo que se reivindica para responder aos problemas com que essas escolas se debatem é, importa afirmá-lo, um dos pontos decisivos da agenda

daqueles que são os arautos dos discursos neo-liberais em educação (Afonso, 1998; Lima & Afonso, 2002; Barroso, 2003), sendo, hoje, uma reivindicação educativa nuclear daqueles que se situam no seio deste campo. Importa, por isso, reconhecer que a competitividade como um princípio que se aceita sem discutir quanto aos seus pressupostos ideológicos e às suas evidências empíricas, pode constituir um obstáculo a ter em conta quando se reflecte sobre o processo de afirmação de uma Escola Pública que se constrói sob o signo dos valores e dos princípios democráticos.

A importância que se atribui à competitividade, no discurso dos entrevistados é, também, a prova que os dirigentes do MAP, pelo menos dos que fazem parte do nosso estudo, são, de algum modo, influenciados, ao nível dos seus discursos, por algumas das noções emblemáticas que sustentam as propostas de política educativa em função das quais se pretende reconfigurar o sistema público de educação como um mercado educacional. Trata-se de uma perspectiva que, no entanto, mais do que expressar um compromisso político e ideológico com essas propostas, parece corresponder à necessidade de se reivindicar a necessidade de se obter uma maior eficácia ao nível da gestão das escolas. Isto é, a eventual abertura dos nossos entrevistados a algumas das propostas que poderão conduzir à reorientação estratégica do sistema educativo português no sentido da sua afirmação como um quase-mercado, parece corresponder, neste caso, mais a uma opção que se justifica mais por razões técnico-instrumentais do que devido ao envolvimento dos dirigentes em causa numa qualquer cruzada ideológica.

Sabendo-se como o MAP é um movimento polifacetado em termos das opções e dos compromissos de natureza diversa dos actores que o compõem, não deixa mesmo assim de ser significativo, do ponto de vista dos interesses que justificam este estudo, que se possa concluir o que acabamos de concluir, quando se sabe que tais conclusões se constroem a partir dos contributos de actores tão

decisivos, no seio daquele movimento, como é o caso do presidente da CONFAP, pelo papel estratégico que, hoje, ocupa nos debates educativos contemporâneos, e, mesmo do presidente da AP da Escola da Ponte, pelo significado que assume enquanto representante de uma Escola que é vista como portadora de uma resposta alternativa de carácter democrático no âmbito do sistema educativo português. É a partir da entrevista a este dirigente que se comprova que o discurso da autonomia terá que ser objecto de uma interpelação mais cuidadosa por parte dos diversos actores que contracenam no domínio da educação escolar, na medida em que, do ponto de vista de uma concepção democrática de Escola Pública, não se pode construir um discurso que focalize as suas reivindicações, apenas, na reformulação das relações entre o centro e as periferias como condição da construção dessa Escola Pública. Sendo esta uma dimensão maior, a dimensão que o presidente da AP da Escola da Ponte mais valoriza, não é a única dimensão a ter em conta, até porque é pequena a distância entre a reivindicação da autonomia e a reivindicação da liberdade de escolha e de ensino, aqui referidas como expressões de propostas políticas de teor neo-liberal, as quais tendem a ser recusadas como possibilidades de se construir uma Escola Pública de natureza democrática. Ainda que esta reivindicação se encontre ausente dos discursos dos dirigentes que entrevistamos, isso também não significa que estejamos perante discursos que sejam imunes, seja quais forem as razões que o possam explicar, às referências valorativas que, na sociedade portuguesa, se fazem sentir a propósito da solução que a opção pela educação como um mercado, hoje, constitui

Como defendemos atrás, nada nos autoriza a afirmar que nos defrontamos com abordagens e concepções que derivem da assunção de qualquer projecto subordinado a compromissos explícitos relacionados com propósitos de natureza preferencialmente ideológica. Cremos que, em geral, os discursos produzidos pelos

entrevistados no decurso da reflexão que desenvolvem acerca, sobretudo, do modelo de gestão das escolas públicas, ainda que possam ser identificados com alguns dos pressupostos nucleares das abordagens de teor neoliberal, parecem corresponder mais a uma atitude reactiva por parte dos dirigentes associativos entrevistados do que propriamente a uma tomada de posição, da parte destes, ideologicamente afirmativa.

Tendo em conta o conjunto de dados que fomos colectando e discutindo ao longo deste estudo verifica-se que, em larga medida, os discursos dos entrevistados poderão ser entendidos como respostas, por um lado, à necessidade de enfrentar os problemas de natureza diversa que, hoje, afectam as escolas e, por outro, ao mal-estar que os entrevistados poderão sentir perante a instrumentalização a que se sentem e julgam votados e ao papel de subordinação institucional que lhes é outorgado pelos órgãos de gestão das escolas. Um papel que, em larga medida, se exprime, nas palavras de alguns dos nossos entrevistados, contra o corporativismo docente, mesmo que, como o nosso estudo revela, a tensão entre docentes e membros do MAP nem sempre seja assumida de forma explícita.

Constata-se que, pese toda a retórica através da qual se exalta a participação dos pais e encarregados de educação na vida das escolas, a distância entre o desejado e o realizado é, por vezes, enorme e nem sempre a aproximação devida entre os parceiros é fácil de se realizar. Parece-nos ser possível afirmar que a perspectiva dos dirigentes do movimento associativo que inquirimos e entrevistamos, do ponto de vista do que deve ser a sua participação na escola, aponta para uma relação de complementaridade, ainda que tal perspectiva esteja longe de ser absolutamente consensual e isenta de indefinições e equívocos.

Na sequência desta problemática, é importante perceber a real dimensão da participação das APs na construção dos documentos

educativos que orientam a comunidade escolar. Se a AP é tida como membro activo desta comunidade, deveria, em nosso entender, participar no processo de reflexão relacionado com tais documentos, pois, para nós, a participação na co-construção desses documentos educativos é o reflexo do seu desígnio democrático.

Perante estas questões, os representantes das APs entrevistadas são claros nas suas respostas a propósito da participação.

O representante da AP de Escariz, é taxativa ao declarar, *"...não, pelo menos cá, não temos participação"* (Anexo3, pág.35), pois segundo a dirigente esse é um assunto tratado no Conselho Pedagógico. Também o representante da AP da Corga alinha pelo mesmo diapasão quando afirma: *"Nenhuma. Pura e simplesmente não somos chamados. Quando somos chamados, o que nós dizemos tem pouca importância ou nenhuma influência."* (Anexo 3, pág.118).

Na mesma linha de censura à escola, o representante da FAPFeira apresenta uma leitura crítica desses documentos¹⁵⁷ e à forma como são construídos, devido à sua complexidade e ao facto de serem documentos de difícil interpretação para as famílias. É o mesmo entrevistado que critica, igualmente, o modo como as escolas não estimulam as APs a participar na sua elaboração. São documentos que são *"feitos porque têm de ser feitos"*, e que *"não são grandemente discutidos"* (Anexo 3, pág.64).

Analise-se com atenção este depoimento e verifique-se, para além do desencanto evidente que o mesmo revela, que possivelmente o alegado afastamento das APs do processo de

¹⁵⁷ Anexo 3, pág.64: *"Eu sou um pouco crítico em relação a esses documentos e a forma muitas vezes como eles são elaborados. Primeiro são documentos com alguma complexidade e não são fáceis de... se calhar para algumas APs de os abandonarem. De qualquer das formas, eu penso que também as escolas não envolvem muito as APs na elaboração dos projectos. E até julgo que não envolvem nem mesmo os professores da escola... Normalmente aquilo é um documento que é feito por um grupo restrito de professores sem grande participação mesmo dos próprios professores das escolas e, essa é a percepção que eu já fiquei, ...E que não é grandemente discutido e eu tive essa experiência aqui no meu agrupamento, quando foi a revisão do projecto, enfim, era o projecto de escola que passou para o projecto de agrupamento em que nós fizemos um documento com algumas sugestões e ele não foi minimamente discutido"*.

discussão e de reflexão sobre esses documentos é algo que terá de ser entendido em função, não de uma relação inconsequente entre as escolas e essas APs, mas, possivelmente, de um processo de construção dos documentos que se caracteriza pelo facto de tal processo ser percebido mais como uma imposição burocrática, do que propriamente como uma necessidade institucional. Daí que tal construção, muitas vezes, se circunscreva ao grupo que nele participa, não originando processos de reflexão mais amplos que envolvam não só os pais, mas também os professores e outros agentes educativos.

Veja-se como no caso da Escola de S. Gens a situação é distinta. Aqui a respectiva AP, segundo o testemunho da coordenadora do projecto que aí tem lugar, participa na construção dos documentos de orientação educativa, o que expressa não só uma outra forma de conceber o estatuto e o papel do movimento associativo de pais, como, igualmente, uma outra forma de conceber os padrões de funcionamento pedagógico da escola e do trabalho docente¹⁵⁸.

Não se podendo estabelecer uma relação directa entre as duas situações, importa compreender que a participação das APs no processo de reflexão sobre os documentos de orientação pedagógica, depende do facto desses documentos serem entendidos e apropriados como instrumentos necessários e não como respostas a imposições da tutela.

Na escola de S. Gens as opiniões da AP são, de acordo com tal testemunho, tidas em conta, são ouvidas as suas teses e os projectos da escola também são os seus projectos¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Anexo 3, pág.45: *"Claro, claro que são ouvidos. Claro. Às vezes, se calhar, as horas de reunião, etc., inclusivamente, o nosso agrupamento às vezes faz reunião aos sábados e tudo, para poder ter os pais. Portanto, tanto quanto é possível, ajustamos. Não quer dizer que seja o ideal. De facto, por exemplo, há reuniões que são difícil para os pais, mas ouvidos são e tiveram espaço para opinião, foram feitos os inquéritos..."*

¹⁵⁹ Anexo 3, pág.45: *"Claro. Tanto conta que foi atendida, os gráficos e as conclusões que tiraram foi com base nos inquéritos feitos às crianças, aos professores e os pais".*

Esta linha de conduta é confirmada pelo representante da AP da Ponte, o qual chama a atenção para o facto de na generalidade das escolas a participação das APs nesta matéria ser quase nula, enquanto, nessa escola, os pais são considerados parte activa na elaboração dos documentos e na organização geral da escola, uma vez que, fazendo parte da gestão da mesma, participam em todas as tomadas de decisão necessárias ao seu funcionamento. Como afirma esse dirigente: " *A associação de pais e todos os pais participam e fazem questão de estar nas reuniões e nas tomadas de decisões, são envolvidos e fazem parte integrante dessas decisões. São verdadeiros parceiros.*" (Anexo 3, pág.20).

É claro que, perante a diversidade de atitudes em relação à participação e envolvimento das APs nas escolas, questionamo-nos qual é, na verdade, o impacto e a margem de manobra do MAP no sentido de participar na construção de relações de parceria que possam transcender as relações de cooperação instrumental, construídas na base da voluntariedade e do voluntarismo dos parceiros em presença.

Para o representante da AP da Corga, só com muita persistência a sua associação consegue fazer ouvir a sua voz, sendo a sua influência na mudança da escola uma influência quase nula. Mesmo quando se muda algo, "...*tal acontece por medo dos pais*" (Anexo 3, pág.106). Para o representante da AP da Ponte, pelo contrário, as associações de pais "*mudam a escola*" (Anexo 3, pág.21), uma vez que o corpo docente desta escola "*chama, integra, motiva os pais para a vida da escola*" (Anexo 3, pág.1). Para ele, a escola muda na proporção do número de representantes dos agentes educativos nos órgãos de gestão pedagógica e administrativa¹⁶⁰. Na sua opinião, os órgãos deviam ser compostos, não em função do número de indivíduos do grupo específico, mas em razão da representação horizontal de cada agente educativo. Para esta AP,

¹⁶⁰ Ver anexo 3, págs.3/4

apesar das associações estarem representadas em todos os órgãos das escolas, acontece que a mudança é virtual¹⁶¹, uma vez que, para ele, não muda nada. Para esta associação, que tem uma experiência diferente das outras, a complementaridade só faz sentido se houver receptividade, motivação e atracção dos pais para a escola. A escola, para ele, tem de atrair as famílias e dar-lhes oportunidades de participarem na sua vida diária. Se assim for a escola mudará com a ajuda dos pais.

Numa posição mais céptica, a representante da AP de Escariz não acredita na possibilidade dos pais poderem transformar a escola. Para esta associação do meio rural, as transformações *"...vêm de dentro da escola"* (Anexo3, pág.36). Nesta escola, os pais *"...não têm poderes suficientes nem capacidades suficientes para poderem mudar a escola"* (Anexo 3, pág.36). Desta forma, afirma que a AP existe para tentar defender os interesses dos seus associados, e lá muito relutantemente foi dizendo que *"...às vezes, a nossa opinião conta..."* (Anexo3, pág.36).

Claramente diferente é a posição dos pais na E.B.1 de S. Gens, porque se trata de uma experiência diferente. Aqui, segundo a sua Directora, os pais participam em tudo, dão opiniões e elas contam e, para isso, *"...muitas vezes, as reuniões são ao sábado para poder ter pais"* (Anexo 3, pág.45) E a participação dos pais é importante porque *"...é um conjunto que faz mudar a escola..."*¹⁶² (Anexo 3, pág.45).

Já o representante da FAPFeira, coloca-se numa posição que reforça a posição da escola da Ponte quando afirma, *"As APs existem na esperança que se mude"*(Anexo 3, pág.65), e complementa a ideia com a frase: *"Acho que isso depende muito de quem está à frente da escola, se quer aceitar sugestões ou não"* (Anexo 3, pág.65). Desta

¹⁶¹ Ver anexo 3, pág. 21

¹⁶² Pode colocar-se, neste caso, como hipótese plausível, que nas escolas sujeitas a dinâmicas pedagogicamente mais inovadoras, caso da Escola Básica 1º ciclo de S. Gens ou da Escola da Ponte, o MAP (Movimento Associativo de Pais) é mais valorizado como parceiro efectivo de um percurso que é partilhado por esse movimento.

forma, tudo é colocado nas mãos do presidente do Conselho Executivo da escola, minorando a intervenção e o poder das Associações de Pais.

Conclusivamente e concludentemente o presidente da CONFAP, a este respeito afirma: *"Tenho mais a consciência de que posso influenciar a mudança do que propriamente fazer a mudança"* (Anexo 3, pág.88).

Provavelmente é esta perspectiva genérica entre o defensivo e o resignado que explica a sedução dos entrevistados por algumas das dimensões mais valorizadas nos discursos educativos neo-liberais, nomeadamente por aquelas que tenham a ver com a valorização da competitividade entre escolas que permitam, na opinião de alguns dos inquiridos, que estas aprendam com os erros e que, por isso, possam melhorar os resultados dos seus alunos ou criar as condições para que tais escolas assumam, de forma mais decidida, as suas responsabilidades institucionais, entre as quais podemos valorizar a abertura a um espaço de participação mais decisivo por parte das APs. Ainda que seja o próprio presidente da CONFAP a denunciar a ilusão que a competitividade, como factor motriz da dinâmica de transformação das escolas, em si encerra¹⁶³, importa reconhecer que o recurso ao argumento da competitividade é suficientemente poderoso, quanto mais não seja porque se trata de um discurso recorrente que, por força de factores vários, passou a ser entendido como uma crença, isto é, como um conjunto de postulados que se aceitam sem se discutirem, fruto da sua aceitação tácita entre os membros de uma dada comunidade.

¹⁶³ "O programa «No child be young» provou que a competição entre as escolas não resolveu o problema. Também provou que o princípio de que os pais teriam tendência para escolher uma escola melhor e que, portanto, o sistema se desequilibraria porque as escolas más deixariam de funcionar, também provou que não resolve. E provou que os miúdos à medida que escolhiam, cada vez mais miúdos ficavam fora do sistema educativo, e o prémio às escolas que tinham melhores resultados, fechando as outras, também determinou problemas de disponibilidade, e, digamos, na escola não cabem lá todos. Depois houve selecção. E o que é que deu? Deu que a qualificação não existiu." (Anexo 3, pág.89)

Chegados aqui, importa reconhecer que a possibilidade do MAP poder contribuir para a afirmação de uma Escola Pública congruente com os valores de uma sociedade democrática não é nem um dado adquirido, nem algo que dependa, apenas, do investimento e da dinâmica desse movimento. Não se pretende com esta afirmação considerar que as APs se encontram disponíveis para participar nesse projecto, de forma a propor-se a ideia que seriam instâncias exteriores ao MAP que impediriam um tal contributo. O nosso estudo revela que, no interior de um movimento tão polifacetado, há agendas educativas distintas que respondem a diferentes compromissos e interesses em jogo, do mesmo que há actores com capacidades diversas de influenciar as políticas educativas em curso. Se este é um facto, importa reconhecer que as APs não são organizações que possam ser apreendidas como entidades isoladas, na medida em que são, também, o produto das relações que se estabelecem com as escolas e das vicissitudes várias que se experienciam nesse âmbito. Por fim, interessa reconhecer que, em função das relações que ocorrem entre as APs e as escolas, as primeiras mantêm relações com um ministério e um sistema educativo que, contribui, igualmente, para as identificar como organizações que são.

No caso da reflexão que produzimos em torno das representações e concepções que os dirigentes das APs, por nós entrevistados, exprimem acerca de alguns dos itens do debate que, hoje, se trava em torno das questões do financiamento do sistema educativo português, da liberdade de escolha das escolas ou do modelo de gestão da Escola Pública, verifica-se que estamos perante um conjunto heterogéneo de perspectivas quer quanto aos interesses, concepções e à racionalidade que as anima, quer quanto às justificações que encontram para conferir credibilidade e legitimidade a tais perspectivas. De um modo geral, pode afirmar-se que os entrevistados defendem, em termos retóricos, uma posição de

defesa incondicional da Escola Pública, ainda que, face a questões mais concretas, questões de natureza operacional, proponham soluções que, de algum modo, podem ser entendidas, nalguns casos, como obstáculos à afirmação de uma Escola Pública de inspiração democrática.

Significa isto que se pode concluir que os elementos do MAP entrevistados não se revêem num tal projecto?

Respondendo à questão, importa afirmar, em primeiro lugar, que, como se viu no capítulo da participação, há potencialidades democráticas no MAP que importa valorizar. Em segundo lugar, constatamos que alguns dos obstáculos identificados podem ser explicados por via do próprio fenómeno de marginalização das APs do governo das escolas. Em terceiro lugar, reconhece-se, como hipótese de trabalho credível, que a mobilização do MAP, pese todas as tensões e contradições que o afectam, depende também da própria evolução e desenvolvimento do modelo de gestão das escolas públicas e das políticas educativas que contribuem, de forma directa ou indirecta, para que o sistema educativo português se possa construir como um sistema educativo congruente com a sua inserção no seio de uma sociedade que se reivindica como democrática. O que significa, neste caso, que tais políticas e um tal modelo de gestão devem contribuir para que as escolas públicas possam deixar de ocupar a centralidade periférica (Lima, 1998) que, hoje, determina o seu lugar no seio daquele sistema educativo, para, deste modo, poderem assumir uma proactividade política e educativa capaz de permitir que essas escolas possam ser responsáveis e responsabilizadas quer pelos projectos que possam construir e pelos resultados que possam obter, quer pelo seu contributo, através de tais projectos e de tais resultados, para que todos possam usufruir das melhores condições de educação escolar possíveis.

3. A municipalização da educação escolar: Contributo para um debate sobre o papel das APs no governo das escolas públicas

A reflexão que os entrevistados realizaram a propósito da assumpção progressiva, por parte das autarquias, de responsabilidades educativas que têm vindo a estar sob a alçada da Administração Central constitui uma excelente oportunidade para aprofundar a análise, a partir dessa reflexão, sobre o modo como os dirigentes das APs que integram o nosso estudo concebem a participação das organizações que dirigem no governo da Escola Pública.

Perante os discursos que, em nome da necessidade de autonomia administrativa e pedagógica das escolas face a um poder centralizado, defendem, por um lado, a possibilidade destas assumirem as suas responsabilidades e, por outro, de poderem mobilizar recursos e estimular sinergias, seria imperioso confrontarmo-nos com as perspectivas dos entrevistados sobre a municipalização da educação escolar, bem como com as razões que estes invocaram para as poderem justificar.

Do conjunto dos entrevistados que se referiram a esta problemática, só o presidente da FAPFeira é que admite de forma clara que esta é uma decisão desejável, tal como o próprio afirma: *"acho que estamos a caminhar nesse sentido e eu não vejo grande mal nisso"* (Anexo 3, pág.62). Uma decisão que é justificada, num primeiro momento, porque *"a escola deve estar cada vez mais perto da comunidade em que se envolve e nesse sentido (...) acho muito importante que o poder local faça sentir a sua voz"* (Anexo 3, pág. 62) e, num segundo momento, porque podia ser *"mais rápida nas*

*soluções*¹⁶⁴ (Anexo 3, pág.63). Mesmo as objecções com que o entrevistador o confronta, a propósito da possibilidade de uma tal decisão política concorrer para provocar desequilíbrios sociais e regionais, são desvalorizadas pelo referido dirigente. *"É, há esse perigo! Mas eu acho que aí a autarquia tem que intervir no sentido de atenuar essas questões"* (Anexo 3, pág.63), afirma o entrevistado que atribui ao Estado, também, um papel nesta matéria, como instância reguladora¹⁶⁵. É interessante referir que o dirigente em questão não desvaloriza a relação entre as autarquias, como entidades responsáveis pelo desenvolvimento e animação de políticas educativas locais, e o risco da produção de decisões capazes de suscitar assimetrias educativas entre concelhos e municípios. É uma possibilidade que o próprio não descarta, ainda que não deixe de referir que o modo de atenuar ou de impedir esses riscos passa quer pelo modo como as autarquias e a Administração Central actuam enquanto instâncias reguladoras, quer por uma atitude cívica proactiva dos cidadãos. Uma atitude que o mesmo refere quando afirma que *"tem que haver consciencialização das pessoas em votar em câmaras que realmente apostem na educação e que façam esses projectos, não é só privilegiar as rotundas ..."* (Anexo 3, pág.63).

A perspectiva dos restantes entrevistados pauta-se por expressar uma atitude mais defensiva perante a possibilidade de municipalização da educação escolar. O presidente da AP da Escola da Corga defende, num primeiro momento, que *"seria bom se fosse dado às câmaras (...) verbas suficientes para gerir as suas escolas e arranjar as suas escolas"* (Anexo 3, pág.115), para, num segundo momento, se mostrar preocupado com as assimetrias regionais que tal medida poderia introduzir¹⁶⁶.

¹⁶⁴ O entrevistado refere, como exemplo desta rapidez, a possibilidade da colocação dos professores ser realizada pelas autarquias que deveriam ter uma bolsa de docentes capaz de responder rapidamente às necessidades que se possam fazer sentir a esse nível.

¹⁶⁵ *"Eu atribuo mais ao Estado um papel de regulador nesse caso"* (Anexo 3, pág. 63).

¹⁶⁶ *"Eu não teria medo dentro dos concelhos (...). Eu teria medo é de concelho para concelho"* (Anexo 3, pág.116).

O presidente da CONFAP, por sua vez, não deixa de referir que *"aí há a teoria e a prática. E às vezes na prática a teoria é outra. Tenho de dizer isto com toda a franqueza. Ou seja, tudo aponta para que seria mais eficaz, mas na prática a teoria é outra, não é? Porque o que é que nós temos na prática? Poderemos ter algum princípio de, digamos, de... por exemplo... na colocação de professores há algum amiguismo, algum clientelismo, algum preferencialismo e, portanto, eu acho que aqui importa ver como é que se vai fazer"* (Anexo 3, pág.81).

O presidente da AP da Escola da Ponte assume, neste caso, uma perspectiva algo defensiva, quando afirma que uma tal decisão *"só seria aconselhável, a partir do momento em que houvesse uma vontade própria, expressa e mesmo activa por parte das autarquias"* (Anexo 3, pág.18).

Uma análise panorâmica dos discursos daqueles dirigentes que manifestam algum tipo de desconfiança face à medida em causa permite constatar, então, que as objecções que estes anunciam têm a ver, preferencialmente, quer com as assimetrias regionais de natureza educativa que a decisão de municipalizar a educação poderia gerar, quer com os riscos de uma gestão clientelar e tendenciosa do pessoal relacionado com as actividades escolares. Do ponto de vista do debate em torno do contributo das APs para a afirmação e consolidação de uma Escola Pública de natureza democrática verifica-se que estes argumentos, em tese, podem ser considerados como favoráveis à prossecução de um tal propósito. A perspectiva do presidente da FAPFeira, como se constatou, é, pelo contrário, uma perspectiva mais optimista. Este entrevistado admite, de algum modo, os riscos enunciados anteriormente, mas afirma a possibilidade destes deverem ser, inevitavelmente, objectos de gestão por parte das autarquias. Neste sentido, e apesar das diferenças significativas que se possam estabelecer entre os dois tipos de perspectivas em jogo, pode concluir-se que nenhum desses

tipos de perspectivas é contrário à afirmação de uma oferta pública de educação escolar capaz de respeitar os pressupostos, os valores e as dinâmicas de uma sociedade democrática.

Breve síntese

A principal conclusão que se pode retirar da reflexão produzida neste sub-capítulo tem a ver, certamente, com a heterogeneidade das concepções que os dirigentes entrevistados dão mostras no que à definição e caracterização da Escola Pública diz respeito. Ainda que se possa vislumbrar algum consenso quanto à importância política e social da mesma, as opiniões voltam a divergir quando se aborda, não tanto a problemática da liberdade de escolha mas o modelo de gestão a adoptar. Como defendemos, parece-nos que a sedução pelas modalidades de gestão empresarial têm a ver, sobretudo, com uma opção que se assume em nome de um certo tipo de pragmatismo e não tanto com uma opção preferencialmente ideológica. Uma opção que poderá ser explicada por algum mal-estar que os entrevistados manifestam, enquanto dirigentes do MAP, face à *"imposição de um modelo de «participação» que reduz os pais ao papel de colaboradores subordinados, de quem se espera uma postura de apoio e reforço das decisões da escola, cuja bondade não devem questionar"* (Sá, 2005, pág.487).

Verifica-se, assim, que se pode estabelecer, por vezes, algum tipo de distanciamento entre a dimensão dos princípios que os discursos revelam e a dimensão operativa destes mesmos discursos.

Por fim, importa confirmar, mais uma vez, que, independentemente das conclusões a que acedermos, já é possível constatar que não estamos autorizados a produzir leituras simplistas sobre os contributos de um movimento associativo que, como o MAP, é marcado pela contingência das situações e a discricionariedade quer

dos actores que o integram, quer dos actores que com estes contracenam.

Será no próximo e último capítulo desta tese que se pretende reflectir de forma mais atenta e sustentada sobre os sentidos, as hesitações, as incertezas, os equívocos e as potencialidades de um movimento que, reconheça-se, é incontornável no âmbito do processo de reflexão sobre a construção e afirmação de escolas vinculadas a uma sociedade que se quer mais democrática, quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista social, quer, ainda, do ponto de vista cultural e educativo.

Capítulo V

Conclusões do Estudo

Introdução

Chegou o momento de, neste trabalho, se abordar de forma global o conjunto dos discursos produzidos quer pelos inquiridos quer pelos entrevistados. Uma abordagem que constitui um pretexto para uma reflexão sobre as contradições, as singularidades ou as temáticas invariantes que atravessam os discursos atrás referidos.

Trata-se de um exercício que visa aprofundar o trabalho de interpretação dos dados, podendo, eventualmente, contribuir para a ressignificação dos mesmos a partir de um olhar marcado, agora, pela sua holisticidade.

Se este constitui um primeiro momento da reflexão final a produzir neste trabalho, há um segundo momento que desprendendo-se dos discursos analisados, se debruça sobre algumas dimensões e questões estruturantes que este estudo permite evidenciar.

1. Das contradições e dos seus significados

As primeiras contradições que detectámos dizem respeito ao modo de se abordar a problemática da representatividade do M.A.P. Na verdade, o número de sócios representados pelas Associações é, manifestamente, inferior ao número total de pais e encarregados de educação que têm filhos a frequentar as escolas cujas APs foram objecto deste estudo.

Face à problemática da representatividade, ou da falta dela, verifica-se que nos deparamos com três posições distintas:

1. Aquela que o presidente da AP da Corga enuncia quando afirma que *"eu penso que a associação de pais não representa ninguém..."* (Anexo 3, pág.100). E, por isso, não se sente legitimado nas intervenções que faz nos órgãos em que está inserido;
2. A perspectiva da representante da AP de Escariz quando defende que os elementos associativos que integram os órgãos de gestão se representem a eles mesmos nesses órgãos;
3. Finalmente, a posição do presidente da CONFAP que introduz uma instância de responsabilidade nova ao declarar os membros das APs como provedores, nomeadamente quando afirma: *"Quando eu sou pai, sou de uma associação de pais, estou a defender os pais... estamos aqui a defender os nossos filhos, mas não estamos aqui a defender os nossos filhos porque eles não estão na guerra! Nós estamos aqui a prover os nossos filhos..."* (Anexo 3, pág.87).

Sendo possível avaliar estes discursos do ponto de vista das contradições e, sobretudo, das tensões que neles são passíveis de serem identificadas, é, também, possível abordar tais discursos em função das realidades distintas que influenciam a sua produção.

Seja como for, não se pode deixar de relacionar a problemática da representatividade das APs da problemática do déficit de participação cívica dos pais. Uma problemática que, do ponto de vista das causas que a justificam, não é objecto de consenso entre os nossos entrevistados.

Para o presidente da AP da Escola da Corga e, de modo mais tímido, para a presidente da Escola de Escariz, tal déficit de participação deriva do desinteresse dos pais pela vida escolar dos filhos. Para o presidente da CONFAP, afirma-se, através desse alegado déficit, o primado da participação pelo princípio do condomínio, enquanto o presidente da FAPFeira considera que esse déficit tem mais a ver com a opção pela acção individual dos pais e encarregados de educação do que pelo seu envolvimento em iniciativas colectivas. De igual modo, o mesmo entrevistado não deixa de comparar a participação dos pais no MAP com a participação que se verifica noutras áreas do movimento associativo, para concluir que a participação no MAP é superior.

Para além das leituras enunciadas, importa chamar a atenção para a reflexão do presidente da AP da Escola da Ponte e da coordenadora da Escola de S. Gens que vão no sentido de olhar para problemática do deficit de participação dos pais como um fenómeno que diz respeito à natureza dos projectos educativos que têm lugar nas escolas.

Por fim, defrontámo-nos, ainda, por um lado, com a articulação que alguns estabelecem entre a participação dos pais e o nível de escolaridade frequentado pelos filhos¹⁶⁷ e, por outro lado,

¹⁶⁷ O dirigente da FAPFeira constata que “...a participação dos pais vai diminuindo à medida que vamos subindo de grau de ensino” (Anexo 3, pág.51), enquanto o presidente da CONFAP afirmava que “à

com a invocação de situações análogas, do ponto de vista da representatividade, cuja legitimidade não é posta em causa.¹⁶⁸ Legitimidade esta que, segundo o presidente da CONFAP, se vê reconhecida pelo próprio reconhecimento do trabalho e de intervenção das APs.

Em suma, não se pode concluir que as APs sejam indiferentes à problemática da representatividade, ainda que isso não seja entendido como um factor que contribui para vulnerabilizar os seus representantes. Estes podem sentir-se incomodados com este facto, mas não é isso que os impede de agir e de se sentirem legitimados para agir.

Se o conjunto de contradições atrás enunciadas diz respeito à temática da representatividade, importa reconhecer que as diferenças de opiniões entre os dirigentes das APs entrevistados não se circunscrevem, apenas, a essa problemática. Daí que seja é possível encontrar-se, no nosso estudo, testemunhos que defendem esta participação no Conselho Executivo das escolas, como o do presidente da AP da Escola da Corga que afirma: *"Nós é que somos os responsáveis mas quem manda não somos nós. Quem manda são os professores e os conselhos executivos. Porque, infelizmente, os conselhos executivos são formados, também, por professores e eu penso que não deveriam ser"* (Anexo 3, pág.103). Não pensamos ser esta uma opinião generalizável a todas as APs, ainda que expresse uma perspectiva fortemente reactiva ao alegado corporativismo dos professores, no que ao governo das escolas diz respeito, e que aparece espelhado ao longo da entrevista concedida por este dirigente. E, se o representante da FAPFeira também defende a participação dos pais no C. Executivo, ele utiliza, pelo menos, uma justificação diferente na medida em que, *"Penso que ainda*

medida que os filhos progridem na idade, eles começam a passar a mensagem de que nós somos relativamente dispensáveis" (Anexo 3, pág.68).

¹⁶⁸ É o presidente da CONFAP que se refere à situação da representatividade política dos governos e do Presidente da República para acentuar como o nível de abstencionismo eleitoral não põe em causa a legitimidade formal desses agentes políticos.

estaremos longe desse passo. Eu não vejo isso como ...uma de ter poder, mas, como partilhar as decisões da organização da escola..." (Anexo 3, pág.59).

Curiosa é a opinião da representante da AP de Escariz que a este propósito diz que *"...às vezes acho que um pai revolucionário ia revolucionar um pouquinho a escola!"* (Anexo 3, pág.29). Contudo, quando interrogada sobre com que competências deveriam os pais fazer do parte do C. Executivo, afirma que *"...mas já estão representados no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola...E já podem manifestar aí as suas opiniões...acho que não concordo dentro do Conselho Executivo"* (Anexo 3, pág.29).

Também é de sublinhar a posição do presidente da CONFAP, que sem ser muito taxativo, vai orientando o seu pensamento para a afirmação de tal reivindicação: *"Achamos que os pais devem poder estar, devem poder acompanhar a gestão das escolas. Até porque com o contrato de autonomia que temos na escola pública¹⁶⁹, os pais estão na gestão da escola"* (Anexo 3, pág.74).

Assim, como é que se pode ler, tanto o desejo de participar nos Conselhos Executivos das escolas como as diferentes perspectivas dos entrevistados acerca desta temática?

Independentemente do que possamos pensar sobre esta matéria, e de uma leitura mais aprofundada sobre a mesma, importa recordar o que Pedro Silva (2003) afirma quando se refere ao processo de mercantilização da educação que, continuamente e progressivamente se vem introduzindo no ocidente, ainda que de forma descontinuada, o qual tem coabitado com uma crescente legislação que indicia para a representação formal dos pais e encarregados de educação em órgãos de gestão/direcção das escolas.

Trata-se de um propósito em que os pais tendem a ser conduzidos para o papel de consumidores, funcionando, no limite,

¹⁶⁹ Refere-se ao Contrato de Autonomia da «Escola da Ponte».

mais como um grupo de pressão do que como um grupo de parceiros com o qual se partilham responsabilidades.

No outro extremo deste posicionamento afirma-se a posição dos pais como gestores, perspectiva esta que sustenta, por exemplo, o projecto das «Charters Schools», a qual não deixa de pôr em causa, igualmente, a possibilidade de se estabelecerem sinergias que conduzam à construção de parcerias entre as APs e as escolas.

Esta tensão entre pais como consumidores e pais como gestores não deixa de constituir um dilema da relação escola-família. Um dilema que poderá ser claramente aproveitado por alguns pais que, ao estarem melhor preparados e informados, poderá beneficiar daquela representação em proveito próprio (P. Silva, 2003, págs.45-47).

Uma questão que tem de ser levada em linha de conta quando se discute a reivindicação dos entrevistados passarem a pertencer aos Conselhos Executivos, ainda que, como o nosso estudo o demonstra, deva ser lida com toda a prudência, já que sendo admissível a hipótese acabada de enunciar, há que reconhecer que não é a única hipótese possível. É que tal reivindicação pode, igualmente, expressar o facto da presença das APs nos Conselhos Pedagógicos e nas Assembleias de Escolas não ser considerada como suficiente pelos entrevistados, no sentido de permitir uma participação mais activa e esclarecida no governo das escolas. Como alguns entrevistados o afirmaram, o desejo de pertencerem aos Conselhos Executivos tem a ver com o desejo de estarem melhor informados acerca do funcionamento das escolas e da sua gestão. Ou seja, é possível concluir-se como hipótese plausível que os dirigentes das APs recusem, por esta via, o papel de figurantes que sentem que as escolas lhes querem atribuir.

Se a participação dos pais é uma problemática que é abordada de forma distinta dentro do MAP, a julgar pelo menos pelos discursos dos dirigentes que entrevistamos, há uma outra, de algum modo

relacionada com esta, que, igualmente, não colhe a unanimidade dos nossos entrevistados: a da necessidade das escolas recorrer, ou não, a um gestor profissional.

Quando confrontados com esta problemática, as opiniões dos inquiridos, também divergem. Desde logo registamos a coerência do representante da AP da Corga para quem à frente da gestão da escola devia estar um gestor ou *"...alguém independente dos professores"* (Anexo 3, pág.103), o que transcende uma questão de boa ou má gestão. Para este presidente esta ideia é defensável porque *"Não é fácil o professor tomar uma atitude que ponha em causa o seu colega de profissão"* (Anexo 3, pág.103).

Não sendo tão peremptório, o presidente da FAPFeira lá vai afirmando que *"...há certos conselhos executivos que analisando o trabalho deles, diria que sim. Tinha esta tentação de dizer que venham os gestores profissionais..."*, (Anexo 3, pág.59), embora reconheça que para outros casos tal não seria necessário.

Todavia, esta questão é polémica dentro da organização do movimento associativo de pais, pois, o presidente da Escola da Ponte, que até faz parte da gestão executiva da escola, é taxativo a este propósito ao responder com um rotundo «não». E se esta opinião, vinda de um protagonista que nos pareceu bem preparado para o exercício da função e do cargo não deixa dúvidas, o mesmo não se pode dizer da resposta do representante da CONFAP que justificou a sua reprovação com um esclarecimento adicional, que deveria merecer uma reflexão mais aprofundada por parte do legislador:

"Sou favorável à gestão electiva das escolas. Mas também sou favorável a uma dupla investidura, isto é, eu acho que quem é eleito para dirigir uma escola tem que ter uma investidura da própria direcção regional. Porque há aqui uma necessidade absoluta de avaliação do desempenho da gestão das escolas...Eles têm que ter a

noção que também são representantes da administração nas escolas. E, portanto, deviam ter uma investidura...".
(Anexo 3, pág.75).

Portanto, e como se verifica, os representantes do Movimento Associativo de Pais não utilizam todos a mesma linguagem neste âmbito, numa demonstração das contradições que a temática da participação no governo das escolas públicas suscita.

Resta referir, por fim, como a problemática do modelo de gestão da escola pública constitui, igualmente, uma fonte de tensões nos discursos dos nossos entrevistados.

Ainda que no plano dos princípios a generalidade dos participantes no estudo defenda a escola pública como uma escola capaz de responder às exigências de uma sociedade democrática, há que reconhecer que, no plano da operacionalização, os entrevistados tendem a propor soluções que, a partir da leitura dos dados que dispomos, podemos definir como soluções algo controversas face aos propósitos atrás enunciados.

Ainda que estejamos perante discursos que se afirmam mais pelo pragmatismo gestor, em nome da procura da eficiência, do que como uma manifestação ideologicamente afirmativa, não é possível deixarmos de evidenciar uma tal tensão como uma propriedade a considerar quando se discute o contributo do MAP para a afirmação de uma Escola pública e democrática.

2. Unanimidades

Um primeiro momento de comunhão de ideias dos entrevistados tem a ver com a escolha de escolas por parte dos pais e encarregados educação, ainda que tal escolha para a maioria dos entrevistados se circunscreva somente ao universo das escolas públicas. Na verdade, só um dos entrevistados afirma explicitamente a possibilidade dessa escolha poder envolver, igualmente, as escolas privadas, já que quer o dirigente da AP da Escola da Ponte quer o presidente da CONFAP ainda que o admitam, admitem-no mediante a existência de determinado tipo de condições.

Eis-nos, assim, perante uma problemática que não poderá ser ignorada quando se debate a afirmação e consolidação de uma Escola Pública congruente com os valores e as dinâmicas de uma sociedade democrática, sobretudo quando se sabe que quer o sistema de livre escolha quer o sistema actual da obrigação de frequentar a escola do local de residência, podem potenciar processos de segregação com origem em desigualdades sociais.

Por isso, é bom ter presente o pensamento de João Barroso (2003) quanto a esta matéria. Isto é, que a opção não seja limitada entre, por um lado, preservar a escola pública impedindo as famílias de escolherem outras escolas, ou, por outro lado, destruir a escola pública com a oferta de um mercado educativo artificial, financiado pelo dinheiro público. A construção de uma escola pública de natureza democrática passa, na opinião deste autor, não tanto pela possibilidade de escolher a escola, mas por:

“ um reforço da dimensão cívica e comunitária da escola pública, restabelecendo um equilíbrio entre a função reguladora do Estado, participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores, na construção de um

«bem comum local» que é a educação das crianças e dos jovens” (Barroso, 2003, pág.19).

De acordo com esta perspectiva, há que fazer um esforço social de integração dos diferentes públicos que a comunidade contém, em vez de dar a cada escola “o seu público”. Todos os cidadãos têm direitos que devem ser reconhecidos pela sociedade, a qual deve fazer um esforço no sentido de ajudar à realização plena dos objectivos e expectativas de cada um.

Um outro assunto, onde estaremos próximo da unanimidade de expectativas, é o que concerne ao conceito e desejo de parceria com a escola.

Segundo Pedro Silva (2003), só muito recentemente se tem teorizado sobre esta perspectiva, que atribui aos pais um estatuto de parceiro e/ou colaborador no processo educativo dos seus filhos. Este estatuto dá aos pais a possibilidade de interagirem com a escola no processo educativo, numa linha de negociação permanente, com parâmetros e critérios mais ou menos explícitos. Esta intervenção colectiva dos pais vai para além de uma mera tentativa de influenciar o processo educativo, já que pressupõe a abertura necessária para se assumirem como co-produtores da educação e não apenas consumidores. É isto que está implícito no termo *partnership*, como sinónimo de *coproduction*, utilizado por Don Davies (1987, 1983).

E, para que esta perspectiva seja realizada, é necessário que, no entender do representante da AP da Ponte:

“...a sociedade não se coloque no sentido fiscalizador, de defensor de uma determinada postura, ideologia ou comportamento, sem que tenha sensibilidade de perceber a outra parte ou outro lado, que se coloca automaticamente a provocar um

comportamento defensivo e de desconfiança” (Anexo 3, pág.14).

E a complementar esta posição, o representante da FAPFeira alerta para a necessidade de uma maior partilha das decisões, porque se tal acontecesse:

“Os pais não iriam fiscalizar, porque os pais se não fizeram parte da discussão e não forem tidos nem achados na política a seguir pela escola, só lhes resta o caminho da oposição, uma vez que nós não tomamos parte nas decisões” (Anexo 3, pág.59).

A voz mais dissonante do conjunto dos entrevistados sobre a temática foi a do presidente da CONFAP, uma vez que tende mais para acolher, na realidade portuguesa, a existência da prática de cooperação do que a de parceria. Contudo, não hesita em afirmar que é desejável que a relação entre as escolas e as famílias seja a de parceria¹⁷⁰.

Apesar de sentir alguma dificuldade e ambivalência em articular uma posição definitiva sobre a defesa da escola pública por parte do representante da AP da Corga, todos os outros intervenientes são unânimes em defender a manutenção da escola pública¹⁷¹.

Como melhor estratégia para defender a escola pública, o dirigente da AP da Ponte indica a *“maior autonomia e participação*

¹⁷⁰ “...E – ...se a escola actual se baseia na cooperação... Mas é desejável que seja de parceria ou não? A – É desejável...” (Anexo 3, pág.83).

¹⁷¹ Como o referimos, o dirigente da AP da Escola da Ponte admite, como já acontece hoje no âmbito do sistema educativo português, que o Estado possa financiar escolas privadas de forma a suprir, em determinadas zonas geográficas do país, a ausência de escolas públicas. O presidente da CONFAP defende, por sua vez, que a definição da oferta pública de educação não pode ser circunscrita, somente, a escolas de iniciativa estatal, desde que as escolas do sector privado e cooperativo não seleccionem os alunos que as procuram ou tentem minar a vida democrática.

activa e efectiva da associação na comunidade escolar” (Anexo 3, pág.23).

Também a coordenadora do Projecto da E.B.1 de S. Gens, com uma experiência diferente, defende uma perspectiva diversa para o mesmo fim, pois:

“ Que os professores e os pais tenham um caminho, percorram um caminho conjunto. É isto que tentamos aqui quotidianamente, mesmo tendo obstáculos, mesmo tendo problemas...Porque, não nos podemos separar, podemos chegar a um ponto que só vemos os pais a radicalizarem-se e a verem o bem só de um lado...Os dois têm valor” (Anexo 3, pág.46).

Na mesma gestão de expectativas o dirigente da FAPFeira arrisca que *“com uma visão da escola pública, acho que as APs, com esta parceria defendem a escola, uma escola para todos, uma escola de qualidade” (Anexo 3, pág.66).*

Já Albino Almeida atribui à escola não só a função de ensinar mas também a de socializar: *“A escolaridade obrigatória é a socialização obrigatória contratualizada com Estado” (Anexo 3, pág.89).* E o *«Back to public school» (Anexo 3, pág. 89)*, como o próprio designa, é precisamente a garantia da universalidade da educação, é garantir a todos os jovens a melhor escola, sabendo que eles estão receptivos a serem qualificados e educados. Portanto, para o dirigente da CONFAP, o desafio está em diversificar para *“apanhar o máximo de pessoas dentro da escola e fazer na escola a transição para a vida activa” (Anexo 3, pág.89).*

Uma outra problemática em função da qual se pode identificar a existência de uma perspectiva unânime dos entrevistados, diz respeito à delimitação dos espaços relacionados com as actividades das APs. Ainda que se possam encontrar razões diferentes capazes de

justificar tal perspectiva, importa evidenciar o facto de, tendo em conta os discursos dos entrevistados, os dirigentes das APs desejarem, mais do que uma partilha de territórios, uma partilha de compromissos que não os menorize como actores a valorizar no seio das escolas.

Uma outra dimensão do estudo que se realça pelo seu carácter invariante diz respeito à relação cordial entre as APs e as escolas a que as respostas aos questionários conferem visibilidade. Trata-se de um facto que já foi objecto de problematização neste estudo, o qual merece, contudo, alguma evidência por aquilo que ele nos pode revelar. Como já o afirmamos, essa relação cordial está longe de pretender significar que o contacto entre as APs e as escolas é um contacto isento de tensões e contradições. Tal como a análise de outros dados do questionário nos mostra, a única razão que poderá justificar a afirmação de uma tal cordialidade, sobretudo quando simultaneamente se verifica que há inquiridos e entrevistados que estão conscientes e, de algum modo, descontentes com a sua subalternização no âmbito do processo de tomadas de decisão que têm lugar nas escolas, é a adopção, por parte destes, de uma estratégia de relacionamento que V. Sá designa por «*hipocrisia institucional*» (Sá, 2005, pág. 248). Uma estratégia que importa referir, pelo significado da mesma, particularmente quando parece confirmar que há dirigentes das APs que sentem ser necessário manter uma relação prudente e defensiva com os Conselhos Executivos das escolas, de forma a, eventualmente, poderem exercer algum tipo de influência na vida desses contextos educativos.

3. Singularidades

Uma das primeiras singularidades que é possível assinalar neste estudo tem a ver com a dicotomia estabelecida entre a instrução e a educação, em função da qual o representante da AP da Corga delimita as responsabilidades que cabem às escolas e às famílias. Uma perspectiva que pode constituir um pretexto para se reflectir sobre as responsabilidades educativas distintas dessas escolas e dessas famílias.

Foi, então, esse entrevistado que começou por afirmar:

"(...) os pais entregam os filhos à escola, como se a escola fosse única responsável pelos seus filhos, e, esquecem-se que a responsabilidade da educação dos seus filhos pertence única e exclusivamente aos pais" (Anexo 3, pág.98).

Uma afirmação que irá aprofundar, posteriormente, quando é confrontado com a dificuldade em separar educação e instrução:

"Ai consigo, consigo. Educação para os pais e instrução para os professores". Até porque "...os nossos professores só foram preparados para serem instrutores. Não foram preparados para serem educadores. Nenhum deles recebeu praticamente formação de educação. A educação é uma coisa que...portanto, que... nasce com a pessoa" (Anexo 3, pág.108).

Eis-nos perante uma perspectiva que, de algum modo, contribui para desvalorizar a Escola como espaço educativo, restringindo o espaço dos compromissos educacionais que a

justificam como instituição socializadora. Ainda que se possa admitir que o entrevistado tente chamar a atenção para as responsabilidades educacionais diferenciadas das famílias e das escolas, importa reconhecer que a instrução constitui uma forma particular de educação e, como tal, a dicotomia proposta não permite uma clarificação rigorosa dos papéis educativos que essas famílias e essas escolas deverão assumir.

É verdade que a Escola se define, como contexto educativo, a partir de parâmetros cuja especificidade não poderemos desvalorizar. Parâmetros esses que contribuem para configurar a sua função e as suas responsabilidades no âmbito do processo de socialização das gerações mais jovens. Como no-lo recorda Teresa Estrela (1994) a escola afirma-se como:

"- Um agente social que, por delegação da comunidade, é encarregado do desempenho de uma função educativa e específica junto de um grupo de jovens;

- Um corpo mais ou menos delimitado de saberes e saberes-fazer que é objecto de transmissão intencional;

- A avaliação dos resultados dessa transmissão;

- A atribuição de um espaço desligado do espaço familiar e quotidiano para essa aprendizagem." (Estrela, 1994, pág.30).

Uma descrição que permite estabelecer comparações com a educação no seio das famílias, onde as situações educativas nem são objecto de uma intencionalidade tão inequivocamente enunciada, nem se encontram sujeitas a um tipo de sistematização tão inequívoco, nem possibilitam, tão pouco, o desenvolvimento de jogos de afectos equivalentes (Relvas, 1995). Não é, no entanto, a especificidade educativa de ambos os contextos em análise que pode

impedir os momentos de comunicação entre ambos, quanto mais não seja porque a partilha de algumas responsabilidades educativas a isso obriga. Neste sentido, e no momento em que se pretende discutir a relação entre as escolas e as APs é, provavelmente, mais interessante tentar estabelecer os pontos de convergência do que explicitar as singularidades, de forma a explorar-se as possibilidades de um relacionamento que não contribuindo para minimizar as responsabilidades educativas de ambos contextos em questão, pode contribuir, por esta via, para potenciar as respostas educacionais que aí têm lugar.

Uma outra singularidade a destacar neste estudo, é aquela que se refere à organização da Escola da Ponte e à inclusão dos pais na gestão da escola.

Segundo o representante da AP da Ponte, é *"...a metodologia e o ambiente"* (Anexo 3, pág.1) que ali se desenvolve que, por ser diferente, é tão peculiar, quando comparado com outras escolas públicas. E tudo porque ali *"...se desenvolve a questão sentimental, humanista, até o desenvolvimento cívico"* (Anexo 3, pág.1). Ou seja, trabalha-se de maneira diferente das demais, uma vez que existe *"...uma envolvimento comum que nos cativa, motiva e entusiasma, e faz com que todos se sintam participativos e presentes na escola, e, ao fim e ao cabo, indispensáveis"* (Anexo 3, pág.1).

Sendo assim, pode-se perguntar se é tão difícil implementar o mesmo projecto nas outras escolas públicas? Se o envolvimento é condição indispensável para o sucesso da escola, porque é que não é aplicado em todo o lado? Parece não ser fácil responder a esta questão, até porque os perigos da universalização de qualquer projecto são vários e diversos.

Um desses perigos diz respeito quer ao facto dessa universalização acontecer mediante pressão da tutela, logo de fora para dentro, ignorando os interesses e as singularidades dos actores, quer ao facto dessa mesma universalização necessitar de algum grau

de formalização, o qual pode contribuir para acelerar o processo longo e contingente da construção de relações, o que, reconheça-se, constitui um modo de impedir ou, pelo menos, de obstaculizar que as mesmas se desenvolvam e afirmem.

Isto não significa, no entanto, que as relações entre as APs e escolas, para medrarem, devam construir-se com base, exclusivamente, nos afectos e em interacções espontâneas e sedutoras.

Embora o representante da AP da Escola da Ponte se tenha referido ao período pós-assinatura do contrato de autonomia como um mau exemplo do excesso de formalização¹⁷², cremos que essa crítica não poderá ser entendida como a valorização do pessoal face ao institucional, do voluntarismo face às intervenções críticas e sustentadas.

A formalização das relações só é um problema quando impede o desenvolvimento dessas relações ou, até, a ocorrência das mesmas. Isto não pode significar, no entanto, que o relacionamento entre as APs e as escolas se construa como de uma relação informal se tratasse. Como já defendemos, neste trabalho, é esse equívoco que tem contribuído para que a intervenção das APs nas escolas seja mais uma intervenção consentida do que uma intervenção reconhecida.

Na mesma linha de actuação surge-nos a experiência inovadora da escola E.B.1 de S. Gens que, através da política de valorização da participação dos pais nos mais diversos níveis de decisão na escola, tem feito sucesso. Semanalmente, por exemplo, o núcleo do projecto reúne-se com pais e professores, em conjunto, e quando *"decidimos alguma coisa, mesmo que seja o projecto a ter a iniciativa, a decisão já sai conjunta"* (Anexo 3, pág.38). A AP assume,

¹⁷² Segundo esse representante quando a direcção do estabelecimento *"seguiu no sentido administrativo e formalista, como comissão instaladora, começou-se a sentir um afastamento e um distanciamento, uma dificuldade maior em fazer com que os pais estivessem na mesma quantidade e participativos"* (Anexo 3, pág.4).

também, tarefas de gestão diversa, no domínio das actividades extracurriculares de Educação Física, de Inglês ou a da Natação. Para além disso propõem-se actividades formativas dirigidas especificamente aos familiares dos alunos, havendo, ainda, a possibilidade dos pais poderem tomar o pequeno-almoço ou lanchar com os seus filhos na escola, ou de participarem nas exposições, nos teatros ou nos espectáculos de poesia.

Seja no caso da «Escola da Ponte», seja no caso da Escola de S.Gens a participação das respectivas APs terá que ser vista não em função de um registo de generosidade por parte da direcção executiva das escolas, mas de um projecto educativo cuja racionalidade pedagógica explica, em larga medida, a natureza dessa participação.

Trata-se de uma reivindicação que deverá merecer alguma atenção, até porque, a julgar pelo menos por alguns dos discursos analisados, os dirigentes das APs deveriam assumir um maior protagonismo no seio das escolas. Um desejo que tendo que se confrontar com um conjunto de obstáculos diversos, obriga, apesar disso, a repensar, como uma questão nuclear, a relação mais ampla entre as escolas e o poder central. É em função do modo como esta relação se vai desenvolver, e dos sentidos da mesma, que a relação APs – escolas se pode construir como uma relação que permita que as primeiras se afirmem como um parceiro institucionalmente reconhecido no seio das segundas.

Conclusão final

Um estudo como aquele que realizamos, não poderia pretender ser mais do que um contributo credível para reflectir sobre a problemática que o justifica, a da participação do movimento associativo de pais na construção e afirmação de uma escola pública de inspiração democrática. E não poderia ser mais do que um contributo para uma reflexão tendo em conta o número de inquéritos respondidos, bem como o número de entrevistas realizadas.

Não estamos propriamente perante uma questão relacionada com a representatividade da amostra, mas tão-somente perante o reconhecimento que o movimento associativo de pais é um movimento tão heterogéneo, plural e distinto, do ponto de vista das APs que o constituem, que não seria possível aceder a conclusões decisivas e indiscutíveis acerca das narrativas sobre a relação famílias-escolas que no seu seio se produzem.

Sabemos, assim, que com o nosso estudo estamos longe de abarcar o conjunto de representações que os dirigentes das APs produzem, ainda que reconheçamos que as representações às quais conferimos visibilidade, e a exploração das mesmas, possam ter contribuído para promover respostas capazes de elucidar o conjunto de questões que propusemos enfrentar, de forma a cumprir os objectivos que definimos como passíveis de justificar e legitimar o estudo.

É tendo em conta esses objectivos que começaremos por equacionar a natureza e os sentidos das relações que, de acordo com os inquiridos e os entrevistados do nosso estudo, se estabelecem entre as APs e as escolas, de forma a reflectirmos, posteriormente, sobre as virtualidades, os obstáculos e os equívocos que se revelam no estudo como passíveis de caracterizar as intervenções das APs nas escolas.

Assim se criam as condições para, finalmente, se poder discutir se o Movimento Associativo de Pais (MAP) contribui, ou não, para a afirmação de uma escola pública e democrática.

O estudo realizado não nos permite aceder a uma resposta segura e taxativa para o problema acabado de enunciar, ainda que ao contribuir para reflectirmos sobre tal problema, nos permita enfrentá-lo de forma mais esclarecida e sustentada.

Começando por identificar o conjunto de factos que permitem contribuir para a produção de uma resposta positiva à questão que justifica este sub-capítulo, poderemos considerar que nos defrontamos, em primeiro lugar, com uma posição de princípio de defesa da escola pública.

Os dirigentes associativos souberam colocar a defesa da escola pública como uma componente essencial para a garantia de uma sociedade democrática, solidária e coesa, consolidando, dessa forma, o estatuto das APs e sublinhando a importância da relação escola-família.

Todavia, é perceptível que o discurso entusiasmado proferido pelo movimento associativo de pais a respeito da construção da escola pública e democrática, parece resultar principalmente da afirmação de um conjunto de princípios e de propósitos que, no caso deste estudo, são objecto de algum consenso, sobretudo, entre os entrevistados do mesmo.

Pese a heterogeneidade dos actores que integram o MAP não permitir afirmações muito peremptórias neste âmbito, há que reconhecer que os discursos no domínio em causa parecem, apesar das suas diferentes tonalidades, não serem hostis à valorização da Escola Pública.

Outra dimensão que é revelada como uma dimensão potencialmente favorável à valorização da Escola Pública diz respeito à delimitação do campo de responsabilidades entre professores, pais e encarregados de educação.

Ao contrário daqueles que conferem visibilidade à parentocracia (Silva, 2003) como um risco a ter em conta quando se aborda a escola pública como uma entidade democrática, o que se comprova pelo nosso estudo é que a parentocracia sendo um risco não é um fenómeno inevitável. A posição favorável dos entrevistados a uma delimitação de espaços, em função da qual estes reconhecem um campo de responsabilidades e compromissos profissionais que, apenas, diz respeito aos professores, constitui a expressão de uma possibilidade de diálogo que, a julgar pelos discursos dos entrevistados, está longe de poder sustentar a existência de um projecto parentocrático.

O reconhecimento da delimitação dos espaços é, igualmente, uma manifestação potencialmente democrática quando permite constatar que os entrevistados, mais do que uma partilha de territórios, desejam estabelecer uma partilha de compromissos que não os menorize como parceiros no seio das escolas.

É de realçar, assim, o desejo e o significado da reivindicação de um maior protagonismo por parte das APs na vida das escolas, pondo em equação uma nova disposição e um novo desenho das relações de poder em vários níveis de decisão, ou seja, entre a escola e as APs, e entre as escolas e o poder central. O sentido e a forma a dar a este desenho relacional pode contribuir para que a relação escola-famílias se afirme como uma relação de verdadeira parceria institucional.

Por fim, importa referir as situações singulares que ocorrem no seio da Escola da Ponte e na Escola de S. Gens, como manifestações que conferem visibilidade a outras possibilidades de conceber a relação Escolas-APs enquanto dimensão incontornável da afirmação e desenvolvimento de uma Escola Pública de natureza democrática.

O que os testemunhos dos entrevistados que nos deram conta de ambas as situações revelam é que aquela relação não pode ser

dissociada dos projectos educativos em curso nas duas escolas em causa, os quais, do ponto de vista das suas propriedades, favorecem a participação e a partilha como eixos nucleares da vida quotidiana dessas escolas. Ou seja, o papel que as APs assumem neste âmbito corresponde, deste modo, a um outro modo de pensar a Escola como um espaço educativo, e de repensar a educação escolar quer em termos das suas finalidades, quer em termos das suas dinâmicas organizacionais, curriculares e pedagógicas.

Se estes são factores que o nosso estudo revela como factores que favorecem a possibilidade das APs poderem contribuir para a afirmação e desenvolvimento de uma escola pública e democrática, importa, agora, identificar outros tipos de factores que, pelo contrário, poderão contribuir para obstaculizar ou, mesmo, para impedir um tal projecto.

O primeiro desses factores que importa evidenciar como um factor que se enquadra na categoria dos obstáculos, é aquele que tem a ver com o discurso do déficite de participação cívica dos pais e encarregados de educação para explicar as dificuldades de mobilização destes pais e encarregados de educação para a participação na vida do movimento e das escolas. O recurso ao discurso do déficite é, como pudemos constatar, uma acusação recorrente no seio do MAP.

Se é verdade que dentro deste movimento há olhares mais interpelativos e produtivos acerca dessa participação, há que reconhecer que o recurso aos discursos do déficite da participação cívica dos pais impede o MAP de tentar encontrar outras leituras sobre a desmobilização destes actores educativos e, por consequência, tentar encontrar outras soluções, neste âmbito, que possam respeitar as singularidades desses actores, de forma a contribuir para a sua dupla vitimização.

O segundo factor que podemos incluir na categoria dos obstáculos tem a ver com a constatação de que as APs, a julgar pelos

dados recolhidos, tenderem a assumir um papel supletivo e secundário no âmbito da vida das escolas, confirmando o que alguns investigadores têm vindo a afirmar sobre esta matéria (Beattie, 1985; Lima, 2002; Sá, 2005; Silva, 2003).

No âmbito do nosso estudo, se este é um facto que se evidencia, é, igualmente, um facto que, pelo menos, ao nível dos questionários se tende a suavizar através da afirmação de cordialidade das relações entre as APs e os Conselhos Executivos.

Como o defendemos atrás, confrontamo-nos com a resposta que a «hipocrisia institucional» (Sá, 2005, pág.248) constitui, revelando, por um lado, uma relação de conformidade dos inquiridos face ao papel que lhes atribuem nas escolas, ainda que, por outro lado, isso não signifique que tal conformidade corresponda a uma aceitação passiva das pressões organizacionais a que se encontram sujeitos.

Deste modo, pode afirmar-se que a referida «hipocrisia institucional» constitui, em primeiro lugar, a expressão de um MAP pouco afirmativo do ponto de vista da sua participação na definição das escolas como realidades organizacionais. Uma participação que poderemos considerar como mitigada, a qual **“reduz os pais ao papel de colaboradores subordinados de quem se espera uma postura de apoio e reforço das decisões da escola, cuja bondade não devem questionar”** (Sá, 2005, pág.487). Uma participação que não pode ser entendida, do ponto de vista das representações dos dirigentes do MAP, como um desejo universal. Não só alguns dos entrevistados produziram afirmações nesse sentido, como algumas discrepâncias entre os dados obtidos através dos questionários o dão a entender. A própria reivindicação da participação dos dirigentes das APs nos Conselhos Executivos pode ser entendida, tal como o defendemos então, como expressão desse desejo dos dirigentes em causa não pretenderem ser remetidos para um papel secundário, visto que a sua participação nos restantes

órgãos de direcção (Assembleias de Escola, Conselhos Pedagógicos e Conselhos de Turma) parece não permitir assegurar, nem a obtenção de informação decisiva sobre a vida nas escolas, nem algum tipo de presença no próprio governo das mesmas.

Como se constata, o contributo do conjunto de factos e de factores enunciados terá que ser entendido como um obstáculo ao contributo do MAP no sentido da sua participação na construção de uma Escola Pública mais democrática e inclusiva. É que para além dos efeitos directos que cada um dos factores enunciados suscita como obstáculo a uma governação democrática da Escola Pública, há que ter em conta os efeitos colaterais que se fazem sentir, por via da ocorrência daqueles efeitos. Assim, quer o discurso do déficite de participação dos pais, quer a estratégia de relacionamento que a resposta da «hipocrisia institucional» consubstancia, acabam por estar na origem da relação fulanizada entre os presidentes das APs e os presidentes dos Conselhos Executivos, a qual parece constituir a estratégia mais viável que resta ao MAP para exercer alguma influência na vida das escolas.

Podemos constatar que, na realidade, as relações entre as APs e as escolas estão fulanizadas e assentam muito na disponibilidade e voluntarismo dos seus dirigentes eleitos. O facto de este envolvimento se basear muito na relação escola-presidente da AP, pode constituir um sinal de fragilidade e vulnerabilidade associativa e, assim, contribuir, de alguma forma, para a subalternidade da AP face à escola.

Também não é de excluir que o relacionamento em circuito fechado da escola-presidente da AP, pode inibir, e até explicar, a pouca participação dos outros pais e encarregados de educação, e induzir a uma relação de cariz clientelar entre as escolas e as APs. Isto pode conferir a estas organizações um carácter pouco afirmativo do ponto de vista da sua representatividade, e a percepção e interiorização de um diminuto peso político no que respeita à

construção dos documentos e projectos educativos pelas escolas. É, por isso, que se pode concluir que a relação Escolas-APs tende a ser construída mais em função de afirmações personalizadas do que em função de vínculos institucionais, reforçando o poder daquelas em detrimento destas.

Como já afirmamos neste trabalho *"fulanização terá que ser entendido como um dos indicadores mais inequívocos de uma relação que ainda não se encontra explicitamente assumida, a partir de compromissos públicos que permitam que esta não fique refém da existência de personalidades singulares"* (Cf. pág.361 deste trabalho).

As consequências da fulanização como estratégia de relacionamento entre as APs e as escolas pode estar na origem, por sua vez, de outro dois obstáculos a considerar:

- i. Um que diz respeito à cooptação subentendida dos dirigentes das APs para os órgãos onde estes participam, já não como dirigentes associativos mas como membros desses órgãos, onde deixam de se comportar como representantes dos pais e encarregados de educação;
- ii. Outro que tem a ver com o facto dessa relação não estimular as APs a preocuparem-se quer com o desenvolvimento de estratégias mais criativas de mobilização dos pais, quer coma reivindicação de um papel mais activo dessas APs no governo da Escola Pública.

Um terceiro tipo de obstáculos a considerar diz respeito à discrepância entre a defesa da Escola Pública, como uma questão de princípio, por parte dos entrevistados e que estes produzem os discursos sobre a liberdade de escolha e o modelo de gestão a

adotar no governo das escolas. O que se constata é que ao nível destes discursos se verifica que, por exemplo, o facto de se estabelecer uma relação competitiva entre as escolas constitui, para um número significativo de entrevistados, condição promotora de uma acção educativa mais eficaz por parte destas escolas.

Mesmo quando confrontados com o risco de uma democratização escolar por via da exclusão, os entrevistados consideram que há possibilidades de se exercer uma acção reguladora nas escolas que impeça tal ocorrência. Neste caso é a ausência de reflexão e de interpelação quer sobre a competitividade, quer sobre o modelo de gestão a adoptar (nomeadamente quando se propõem modelos que podem conduzir à empresarialização da Escola Pública) que pode ser entendido como o facto, neste âmbito, mais relevante. Deste ponto de vista constata-se, a partir dos resultados do nosso estudo, que no seio do MAP para além de não haver consensos estabelecidos sobre matérias tão relevantes, há, inequivocamente, dentro de um movimento tão plural e heterogéneo, uma espécie de sedução por alguns dos pontos mais decisivos da agenda neo-liberal em educação que, como o defendemos atrás, parece corresponder mais a uma afirmação de uma postura pragmática, em termos de opções ao nível da gestão, do que propriamente ao envolvimento numa cruzada ideológica.

É a partir do reconhecimento da importância das respostas de tipo pragmático como respostas que não se interpelam em função da garantia de resultados que asseguram, que vale a pena reconhecer que a reivindicação da autonomia administrativa e pedagógica das escolas, enquanto reivindicação, de algum modo, universal dos dirigentes das APs, é condição necessária, mas pode não ser entendida como condição suficiente, quer para que as escolas portuguesas se possam democratizar, quer para que o MAP possa assumir um papel mais afirmativo no governo das escolas públicas. Tal autonomia, em função da qual se visa reformular as relações

entre o centro e as periferias no âmbito do nosso sistema educativo, não assegura, só por si, nenhuma das finalidades atrás enunciadas. Pelo contrário, a reivindicação da autonomia administrativa e pedagógica das escolas pode constituir a afirmação de uma estratégia conducente à empresarialização da Escola Pública, reservando-se, assim, aos pais e encarregados de educação não a função de parceiros na governação dessas escolas, mas a de clientes. Ou seja, a necessidade das escolas públicas deixarem de ocupar a centralidade periférica, de que nos fala L. Lima (1998), no âmbito do sistema educativo português, sendo uma condição do desenvolvimento e afirmação do MAP, só o é se contribuir para que essas escolas possam ter a oportunidade de construir respostas locais para os problemas específicos que enfrentam, de forma a assumirem-se como contextos educativos o mais inclusivos possível.

Importa compreender, então, que a eficiência das soluções a encontrar se têm que subordinar a um tal propósito, o que limita, em nome das opções políticas que o justificam, a escolha das soluções disponíveis tanto do ponto de vista administrativo e organizacional, como do ponto de vista curricular e pedagógico. É neste sentido que importa interpelar e problematizar as respostas que no âmbito das escolas públicas se afirmam como respostas que se importam do universo das escolas privadas ou, de forma mais genérica, do mundo empresarial.

É neste sentido, também, que importa afirmar que o facto de uma Escola Pública e democrática ter de prestar contas e promover processos de auto e hetero-regulação, necessários à pilotagem e à monitorização das actividades que aí ocorrem, não obriga à adopção de estratégias tendentes a promover a competitividade entre as escolas que, quantas vezes, tende a impedir o desenvolvimento de processos de avaliação capazes de gerar respostas produtivas face aos objectivos que as escolas perseguem. É que quando a competitividade se transforma num fim, a avaliação que a justifica

passa a subordinar-se a esse fim e, deste modo, desloca-se da sua principal função numa escola de natureza democrática: a de servir de instrumento de reconhecimento dos problemas a enfrentar e do trabalho desenvolvido ou a desenvolver.

Em conclusão, não se discute, assim, se a participação do movimento associativo de pais e encarregados de educação contribui, ou não, para a afirmação de uma escola pública de natureza democrática. Certamente que é uma condição desse processo de afirmação, ainda que, tal como o nosso estudo o demonstra, tal participação não garanta só por si a construção desse projecto.

São os sentidos do contributo do MAP que o nosso estudo evidencia, que demonstra quer as potencialidades, quer os riscos do mesmo. Potencialidades e riscos que poderão ser relacionados com os desafios e exigências da participação como propriedade das dinâmicas de governo, congruentes com os valores apregoados em sociedades que se afirmem como democráticas. Participação essa que, neste caso, se associa à gestão das organizações e ao processo de tomada de decisões que possam expressar uma dinâmica de partilha do poder (Lima, 1998).

Trata-se de um processo que não poderá deixar de ser concebido como um desafio político, quer em termos dos obstáculos e factores potenciadores externos ao movimento associativo de pais e encarregados de educação, quer em termos de obstáculos e factores potenciadores internos a esse movimento.

No estudo que realizamos constata-se que estamos perante um movimento associativo plural do ponto de vista da relação que estabelece com as escolas. Uma relação que, apesar de algumas dimensões invariantes, não deixa de ser marcada pelas singularidades dos contextos e dos actores em presença. Ou seja, não se podem identificar, de imediato, os obstáculos e os factores atrás enunciados como obstáculos e factores universais, na medida em que estes são, muitas vezes, produtos contingentes de uma

relação que se estabelece no seio das escolas, enquanto contextos institucionais, entre associações de pais e encarregados de educação e, sobretudo, os órgãos de gestão pedagógica e administrativa das escolas.

Apesar da necessidade de se produzirem afirmações prudentes face a uma problemática tão volátil, em termos investigativos, é possível evocar algumas dimensões que importa considerar quando se discute como a relação entre as escolas e as famílias, através do MAP, pode contribuir para a afirmação de uma Escola Pública que se afirme como uma instituição educativa de natureza democrática.

Uma das dimensões, que pode ser enquadrada na categoria dos obstáculos e factores potenciadores externos, é aquela que se prende com as vicissitudes do processo de autonomia administrativa e pedagógica das escolas. Um processo que, pese a retórica através da qual se apregoa a excelência e a necessidade dessa autonomia como resposta à crise da legitimidade e da governabilidade da Escola Pública (Barroso, 1995), não se tem vindo a desenvolver de forma directamente proporcional aos discursos entusiasmantes através dos quais essa mesma retórica se revela.

Pode considerar-se, então, que o processo de regulação estatal que continua a afectar o governo das mesmas escolas públicas, terá que ser entendido como um obstáculo ao desenvolvimento da participação do MAP nesse governo, pelo modo como limita essa participação e a esvazia, até certo ponto e em muitas situações, de sentido. Não sendo a única explicação a mobilizar para abordar as problemáticas da representatividade do MAP, da sua legitimidade, da sua instrumentalização, das suas vulnerabilidades e da natureza das relações que esse movimento estabelece com as escolas, não pode, mesmo assim, ser desvalorizada como um factor a ter em conta quando se discute a dinâmica da participação do MAP no governo da escola pública. Ou seja, não é possível continuar a alimentar narrativas que entendem

essa participação, e sobretudo a ausência ou limitações da mesma, a partir de leituras deficitárias daquele movimento. É que a regulação de tipo estatal, seja qual for a modalidade através da qual a mesma se afirme, tende a preservar o primado do corpo de regras formais-legais que inevitavelmente conduz os actores e os seus tipos de participação reservada ou passiva nas organizações (Martins, 2004).

Não pretendemos afirmar, contudo, uma perspectiva que entende o MAP como um movimento sobredeterminado por constrangimentos que lhe são exteriores e com os quais não consegue lidar. Tal como defende Martins (2004) as organizações escolares são propensas à actividade micropolítica, isto é, são organizações que, independentemente do controlo estatal a que estão sujeitas, se configuram como espaços onde se confrontam sujeitos e grupos de pressão com interesses distintos.

Em suma, os constrangimentos decorrentes do processo de regulação estatal – (pode afirmar-se como uma hipótese de reflexão que se abre com este trabalho) – se não podem ser entendidos como um factor sobredeterminante, podem ser abordados como um factor influente do fenómeno que alguns autores designam por parentocracia (Silva, 1995; Martins, 2004). Um fenómeno que, no caso português, não se afirma tanto em função da emergência “*das lógicas de (quase) mercado na educação pública*” (Martins, 2004, p.74), mas como expressão de uma tendência que o nosso estudo revela quando tende a demonstrar que a relação entre escolas e as APs se constrói em torno de relações personalizadas mais do que em termos de vínculos institucionais. Relações estas que tendem a produzir alguns impactos no domínio da administração das escolas quanto mais disponíveis e familiarizadas estiverem os pais e encarregados de educação com o universo particular que essas escolas constituem. Ou seja, a parentocracia tende a afirmar-se, assim, como produto de uma clivagem sociológica que acaba por constituir um factor de risco para a construção de uma Escola Pública

de natureza democrática, quando favorece um projecto educacional subordinado aos interesses dos grupos de pressão culturalmente mais influentes que passam a ser entendidos não como parceiros mas como consumidores.

O entendimento das organizações escolares como arenas onde se desenvolve uma actividade micropolítica implica, importa reconhecer, que, por outro lado, há sinais e tendências que o envolvimento do MAP no governo das escolas públicas pode contribuir para que estas se afirmem como contextos capazes de se articular de forma congruente com os valores e os padrões próprios de uma sociedade democrática.

Os discursos de certo modo consensuais que captamos acerca da importância da Escola Pública têm de ser entendidos como uma manifestação a valorizar.

Sem querermos parecer ingénuos quanto ao modo como estes orientam as acções concretas protagonizadas pelas APs, sempre diríamos que a expressão pública dos mesmos traduz um fluxo, ao nível das representações, que apoia, pelo menos de forma idiossincrática, a existência de uma Escola Pública como uma instituição que pode garantir maiores oportunidades de igualdade de acesso e sucesso à educação escolar.

Finalmente, importa não menosprezar, igualmente, os casos bem sucedidos de envolvimento das APs no governo das escolas públicas, já que são esses casos que nos permitem compreender que a alternativa à regulação estatal não é a proposta de regulação do mercado. São esses casos, igualmente, que merecem uma análise mais cuidada, de forma a compreendermos as dinâmicas de uma relação, evidenciando as suas singularidades, e estudarmos as margens de manobra dos actores envolvidos quer aquelas que estes têm, apesar de tudo, ao seu dispor, quer aquelas que esses actores foram construindo.

O tempo em que vivemos é suficientemente contraditório e paradoxal, o que podendo inviabilizar leituras optimistas, também concorre para impedir leituras lineares.

No campo de estudos que elegemos como objecto desta tese nada está garantido, o que não significa que não haja um espaço de indeterminação que permite acções originais ou leituras atentas e pertinentes da realidade. Foi esse desafio que enfrentamos com a realização deste trabalho, o qual deve ser entendido como um contributo, entre outros, para a reflexão sobre a construção de uma escola que se assuma como um contexto culturalmente mais significativo, socialmente mais justo e politicamente mais democrático.

Bibliografia

ADLER, M. (1989). The Paideia Program. Nova York: Macmillan

AFONSO, A. J. (1997). "O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995) ". In: Revista Portuguesa de Educação, 10 (2), pp.103-137

AFONSO, A. J.. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Braga: Universidade do Minho, p.39

AFONSO, A. J. (1999). "A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público". In: Inovação, vol.12, nº3

AFONSO, A. J. (2002). "A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público". In: Licínio C. Lima e Almerindo Janela Afonso 2002). *Reformas da educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento

AFONSO, A. J. (2002). "Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional". In: Almerindo Janela Afonso e Licínio C. Lima. 2002). *Reformas da educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento

AFONSO, A. J. LIMA, L. (2002). Reformas da Educação Pública: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto: Afrontamento

AFONSO, N. (1994). As famílias no novo modelo de gestão das escolas. In: revista ESES, n.º 5, pp.31-49

AFONSO, N. (1999). «A autonomia das escolas públicas: exercício prospectivo de análise da política educativa». In: Inovação, vol. 12, nº 3

AFONSO, N. (2000). «Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas». In: J. Adelino Costa; A. Neto Mendes & Alexandre Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*.

Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.201-2116

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA

AFT (1997). *Report of Charter School Research Project*. Washington D.C.: United States Department of Education

AGUIAR, J. (1994). *Sociedade política, modernização e ensino*. In: Roberto Carneiro (dir. e coord.), *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação, DAPP

AGUNDEZ, M. (1982). «Uma definição de Comunidade Educativa». In: *Padres y Maestros*, nº 89/90, Fevereiro – Março

AHRNE, G. (1994). *Social Organizations: Interaction Inside, Outside and Between organizations*. London: Sage

ALARCÃO, M. e RELVAS, A. P. (1992). *A família e a escola*. Caesura, Canoas: Ulbra, pp.51-60

ALMEIDA, J. e al. (1992). *A Exclusão Social*. Oeiras: Celta

ALMEIDA, L. (1991). *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Porto: APPORT

ALVES, H. (coord.). (1998). *Nova Bíblia dos Capuchinhos* (1ª edição). Lisboa/Fátima: Difusora Bíblica

ALVES, J.M. (2002). «O défice de responsabilidade», In: *Correio da Educação*, nº 123, p.1

ALVES, P. C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: MacGraw-Hill

AMIN, S. (1997). *Capitalism in the Age of Globalization*. Londres: Zed Books

ANDRÉ, M. E. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. S. Paulo: Papirus

ANTUNES, R. (1999). *Os sentidos do trabalho – ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo

APPLE, M. W. (1993). *Official Knowledge; Democratic Education in a Conservative age*. Nova Iorque: Routledge

APPLE, M. W. (1994). *Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education*. In: *Comparative Education*, vol. 37, nº 4, 2001, pp.409-423

APPLE, M. W. (1996). *Cultural Politics and Education*. Nova Iorque : Teachers College Press

APPLE, M. W. (1998a). Educar à maneira da direita. As escolas e a Aliança Conservadora. In: J. PACHECO, J. PARASKEVA e A. SILVA (orgs). *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: U. Minho

APPLE, M. W. (1998b). « Education and New Hegemonic Blocs: Doing Policy the 'Right' Way ». *International Studies*. In: *Sociology of Education*, vol.8, nº 2, pp.181-200

APPLE, M. W. (1999a). "Se avaliar o Professor é a Pergunta. Qual é a Resposta?". In: J. VEIGA e M. CUNHA (orgs.) *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus Editores, pp.67-79.

APPLE, M. W. (1999b). «Construindo a Audiência Cativa: Neoliberalismo e Reforma Educacional». In: M. Warde (org.) *Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas*. II Seminário Internacional. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pp.5-26

APPLE, M. W. (2000). *Official Knowledge*. Nova Iorque: Routledge, 2ª edição

APPLE, M. W. (2001). *Educating to 'Right' Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Nova Iorque: Routledge

APPLE, M. W. (2002). "Endireitar" a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. In: *Currículo sem fronteiras*, vol.2, nº 1, pp.55-78

APPLE, M. W. (2003). *Educando à Direita - Mercados, Padrões, Deus e Desigualdades*. S. Paulo: Cortez Editores

ARNN, L. P. (2001). «The Stakes Are High». In: *US Imprimis*, vol 30, nº7

ARONOWITZ, S. e GIROUX, H. (1995). *Education Under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*. Londres: Routledge e Kegan Paul

ARROJA, P. (1998). «Ensino básico e financiamento: a solução dos cupões de educação». In: *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 4, Nova Série, pp. 96-107

ATKINSON, D. (1997). *The Learning Game: Arguments for an Education Revolution*. London : Gollancz

AVANZINI, G. (1975). Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. Toulouse: Nouvelle Recherche

AZEVEDO, J. (1994). Avenidas da Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa. (3ª edição revista, 2001). Porto: ASA

AZEVEDO, J. (1997). «Ensino Particular e Cooperativo: o currículo como instrumento da autonomia e da liberdade». Discurso proferido no Fórum promovido pela AEEP em 7 de Novembro de 1997 (texto policopiado).

AZEVEDO, J. (2002). O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI. Porto: ASA

BAYARD, R. T. e BAYARD, J. (1991). Socorro! Tenho um filho adolescente. Lisboa: Terramar

BALL, S. J. (1990). Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology. London: Routledge

BALL, S. (1993). 'Education Markets, Choice and Social Class. The Market as a Class Strategy In: the UK and the USA'. British Journal of Sociology of Education, 14 (1), pp.3-19

BALL, S. (2002). Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade, In: C.V. Estêvão e al, *Política e Administração da Educação, Formação e Práticas*. Braga: U. Minho

BALL, S; BOWE, R. e GEWIRTZ, S. (1994). "Market Forces and Parental Choice: Self-Interest and Competitive Advantage in Education". In: S. Tomlinson (ed). *Educational reform and its consequences*. Londres: Rivers Oram Press, pp. 13-25

BALLION, R. (1982). Des rapports à construire. In : Le groupe familial, nº. 5

BARBOSA, L. (1995). Trabalho e Dinâmica dos Pequenos Grupos. Porto: Afrontamento

BARDIN, L. (1988). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70

BARDIN, L. (2004). Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70, 3ª. Ed.

BARRETO, A. (1995). «Centralização e descentralização no sistema educativo». In: Análise Social, vol. XXX, nº130, pp. 159-173

BARROS A. e LEHFELD, N.A. (1986). Fundamentos da

metodologia. S. Paulo: Mcgraw-Hill

BARROSO, J. (1995). Os liceus: Organização pedagógica e administração (183-1960) – vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

BARROSO, J. (1995a). A escola e as lógicas da autonomia. Maia: Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo SPN

BARROSO, J. (1995b). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In: Inovação, I.I.E., pp.5-52

BARROSO, J. (1996a). Autonomia e Gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação

BARROSO, J. (1996b). «Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?». In: Conferência proferida no Fórum Nacional de Projectos – PEPT 2000 contra a exclusão escolar. Lisboa

BARROSO, J. (1996c). «O Estudo da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída». In: João Barroso, *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.167-189

BARROSO, J. (1996d). Do pacto educativo à educação como pacto. In: António Teodoro (coord.), *Pacto Educativo. Aspirações e Controvérsias*. Lisboa: Texto Editora

BARROSO, J. (1998a). «Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública». In: Colóquio/Educação e Sociedade, nº4, Nova Série, pp.32-58

BARROSO, J. (1998b). «O projecto educativo de escola enquanto eixo estratégico de desenvolvimento». In: *Pensar a escola, construir projectos*. Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, pp.27-36

BARROSO, J. (org.). (1999a). A escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Educa

BARROSO, J. (1999b). «Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do Estado, dos Professores e dos Pais». In: Inovação, vol. 12, nº 3, pp.9-33

BARROSO, J. (2001). «O século da escola: do mito da reforma à reforma do mito». In: João Barroso (coord.), *O século da escola – Entre*

a utopia e a realidade. Porto: ASA, pp.63-95

BARROSO, J. (2003). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: ASA

BARROSO, J. (org.). (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação

BATESON, G. (1981). *Communication*, In: J.L. Giribone (dir.), *La nouvelle communication*. Paris: Editions du Séuil

BAZIN, H. (1993). *A Escola de Pais*. Lisboa: Difel, Difusão Editorial

BEATTIE, W. (1985). *Professional Parents: Parent Participation in Four Western European Countries*. London: The Falner Press

BELFIELD, C. R. e al, (2004), *A privatização da educação*. Porto: ASA

BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Horizonte

BENAVENTE, A. e al. (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: IED

BENAVENTE, A e al. (1994). *Renunciar à escola – o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século

BENAVENTE, A. e CORREIA, A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: I.E.D.

BERNSTEIN, B. (1975). *Class and pedagogies: visible and invisible*. vol. 3. London: Routledge & Kegan Paul

BERTRAND, Y e GUILLEMET, P. (1994). *Organizações: Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget

BERTRAND, Y. e VALOIS, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget

BERSLEY, M. (1992). *Privatization, Regulation and Deregulation*. Londres: Routledge

BESOZZI, C. (1976). *L'interprétation sociale de la déviance juvénile dans la vie quotidienne*. In: *Revue de Sociologie*, nº. 1, pp.63-91

BIRREN, J. e al. (1981). *Developmental Psychology, a Life-Span*

Approach. Boston: Houghton Mifflin

BLOOM, B. S. (1981). All our children learning. New York: McGraw Hill Book Co

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora

BORON, A. (1999). "Os 'Novos Leviatãs' e a Póllis Democrática: Neoliberalismo, Decomposição Estatal e Decadência da Democracia na América Latina". In: E. SADER e P. GENTIL (orgs.) *Pós-Neoliberalismo II. Que Estado para que Democracia?* Petrópolis: Editora Vozes, pp.7-67

BOUDON, R e al. (1990). "Associação". In: Dicionário de Sociologia. Lisboa: D. Quixote, p.21

BOURDIEU, P. (1982). Reprodução Cultural e Reprodução Social. Lisboa: Horizonte

BOURDIEU, P. (1989). O poder simbólico. Lisboa: Difel

BOURDIEU, P. (1996). The State Nobility. Stanford: Stanford University Press

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. (s.d.). A reprodução. Lisboa: Vega

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1985). Les Heritiers. Paris: Minuit

BOURDIEU, P. e WACQUANT, L. (2001). O Mundo Norte-Americano. A Nova Bíblia do Tio Sam. Porto Alegre: Fórum Social Mundial

BRIGHOUSE, T. (1996). A Question of Standards: The need for a local democratic voice. London: Politeia

BRISSARD, F. (1993). Ajude o seu filho a ter sucesso. In: Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Asa

BRYMAN, A. e CRAMER, D. (1993). Análise Sociológica de Dados em Ciências Sociais. Oeiras: Celta Editora

BROWN, F. (1991). "School Choice and Politics of Decline", In: Education and Urban Society, vol. 23, nº. 2, pp.115-119

BRONFENBRENNER, U. (1974). Development research, public policy and ecology of childhood. In: Child Development, 45: pp.1-5

BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward and Experimental

Ecology of Human Development. In: American Psychologist, 32, pp.513-531

BRONFENBRENNER, U. (1978). Who needs parent education? In: Teacher College Record, 79, pp.767-787

BRONFENBRENNER, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge: Mass, Harvard University Press

BRONFENBRENNER, U. (1983). The evolution of environment models in development research. New York: Wiley, vol. I

BUHLER, C. (1990). A Psicologia na vida do nosso tempo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

CAHIERS PEDAGÓGIQUES, (1985). Dossier: les parents dans l'école? In: C.R.A. P., nº 237, pp.7-32

CAHIERS PEDAGÓGIQUES. (1988). Communiquer a l'école - L'approche de l'analyse systémique. In: C.R.A.P., n.º 268, pp.7-32

CAMPOS, P. (1991). Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social. Porto: Afrontamento

CANÁRIO, R. (1990). O Determinismo e o Naturalismo como obstáculos à Inovação Pedagógica. In: aprender revista, nº.10, ESEP

CANÁRIO, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. Lisboa: Educa

CANÁRIO, R. (1999). «Pensar o futuro da educação». In: A Educação e o Futuro. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp.13-20

CANÁRIO, R; MATOS, F; TRINDADE, R. (2004), Escola da Ponte - Defender a Escola Pública. Porto: Profedições

CANDEIAS, A. (1993). "Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas". In: Inovação, vol. 6, nº3, pp. 257-286

CANOTILHO, J. G. e MOREIRA, V. (1993). Constituição da Republica Portuguesa Anotada (3ª Edição revista). Coimbra: Coimbra Editora

CARDOSO, C. M. (2003). Do Público ao Privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra. In: João Barroso (org.), (2003). A Escola Pública - Regulação, Desregulação, Privatização. Porto: ASA

CARLSON, D. e APPLE, M. (2001). "Teoria Educacional Crítica em

Tempos de Incerteza". In: A. Hipólito e L. Gandin (orgs.) (2003) *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Didáctica Editora

CARNEIRO, R. (1987). «É preciso inverter a lógica do sistema». In: Revista Expresso de 12 de Novembro, próprio. 30R-37R (entrevista concedida a José M. Fernandes e Orlando Raimundo).

CARNEIRO, R. (1993). «Educação e liberdade». In: *Communio*, nº 1, Fevereiro, pp.5-11

CARNEIRO, R. (1994a). «Introdução: as razões de um projecto». In: R. Carneiro (Org. e Coord.), *Ensino Livre, Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: ASA, pp.15-16

CARNEIRO, R. (1994b). «A dinâmica de evolução dos sistemas educativos. Um ensaio de interpretação institucional. In: Colóquio/Educação e Sociedade, nº 6, pp.13-60

CARNEIRO, R. (1997). «Intervenção na Conferência sobre 'Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional'. In: Conselho Nacional de Educação, *Política Educativa, Construção da Europa e Identidade Nacional*, CNE, pp.72-85

CARNEIRO, R. (2001a), *Fundamento da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

CARNEIRO, R. (2001b). «20 Anos para vencer 20 Décadas de Atraso Educativo – Síntese do Estudo». In: R. Carneiro (dir. e coord.), *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades – Um estudo de reflexão prospectiva*. Lisboa: Ministério da Educação, DAPP, pp.28-77

CASTELLS, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. London: Blackwell, vol. ED. Sage, p.92

CASTILHO, S. (1999). *Manifesto para a Educação em Portugal*. Lisboa: Texto Editora

CASTRO, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora

CHAGAS, L. M. e PINTO, A. (1999). *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*, cap.4. Oeiras: Ed. Celta

CHERKAUI, M. (1986). *Sociologie de L'education*. Paris: P.U.F.

CHEVAILLIER, T. (1999). «L'économie de l'éducation et la

gestion dès établissements scolaires et universitaires». In: Jean-Jacques Paul (dir.), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris: ESF, pp.97-117

CHEVÈNEMENT, J. P. (1985). *Apprendre pour Entreprendre*. Paris : Librairie Générale Française

CHIROT, D. (1996). *How Societies Change*. Londres: Pine Forge Press

CHITTY, C. (1994). "Consensus to conflict: the structure of educational decision-making tranformed". In: D.Scott (org.) *Accountability and Control in Educational Settings*. London: Cassel, pp.8-31

CHIZZOTTI, A. (1991). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. S. Paulo: Cortez Editora

CHOMSKY, N. (1999). *Profit Over People. Neoliberalism and Global Order*. Nova Iorque: Seven Stories Press

CHOMSKY, N. (2001). "Porquê o Fórum Social Mundial?". *Fórum Social Mundial*. Porto Alegre: Biblioteca das Alternativas

CHUBB, J. e MOE, T. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington: The Brookings Institution

CHUBB, J. e MOE, T. (1993). *Politics, Markets and América's Schools*. Washington: The Brookings Institution

CLARKE, J. e NEWMAN, J. (1997). *The Managerial State*. Thousand Oaks. Sage

COELHO, C.M. (1994). *Educação igual para todos? Tratar a todos por igual?* In: revista Noesis, nº. 6, pp.4-8

COLAÇO, N. (1993). *Sistema Familiar e suas disfunções*, Ministério da Justiça. In: Revista Infância e Juventude, nº.2/93

COLEMAN, J. S. (1992). « Some points on choice in education ». In: *Sociology of Education*, vol. 65, pp.260-262

COLEMAN, J. e HUSEN, T. (1985). *Devenir adulte dans une société en mutation*. Paris: CERI

COMÊNIO, J. A. (1985). *Didáctica Magna : Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian

COMER, J. (1988). *Maggies American dream*. New York: New American Library

COMPHER, J. V. (1992). Parent-School-Child Systems: Triadic Assessment and Intervention. In: *Social Case Work: The Journal of Contemporary Social Work*, September

CONLEY, S. C. (1988). "Reforming paper pushers and avoiding free agents: the teacher as a constrained decision maker". In: *Educational Administration Quarterly*, vol.24, nº4, pp.393-404

CONNELL, R. (1995). Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social. Porto Alegre: Artes Médicas

CONNELL, R. (1999-2000). "Escuelas, Mercados, Justiça: la Educación en un Mundo Fracturado". In: *KiKiriKi*, nºs 55-56, pp.4-13

CONSELHO Directivo, e al. (1994). Autonomia das escolas: sugestões. In: revista *Noesis*, nº 6, pp.10-16

COOKSON, Jr. e Peter W. (1991). "Politics, markets, and America's schools: a review". In: *Teachers College Record*, vol. 93, nº1, pp.156-160

CORREIA, J. A. (1999). «Relações entre a escola e a comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação». In: *Aprender*, 22, 129-134

CORREIA, J. A. e MATOS, M. (2001), «Da crise da escola ao escolacentrismo», In: STOER, S. e al, (orgs.), *Transnacionalização da educação: "da crise da educação" à "educação em crise"*. Porto: Afrontamento

CORTESÃO, L. (1988). *Escola, sociedade: Que relação*, Porto: Afrontamento

CORTESÃO, L. (1994). Quotidianos Marginais desvendados pelas crianças. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, 1. Porto

COSTA, J. A. (1991). *Gestão Escolar – participação, autonomia, Projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora

COSTA, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA

COSTA, J. A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade

de Aveiro

COSTA, R. (1994). Pensar o ensino particular. In: Contacto, nº106, Março, pp. 4-5

COTOVIO, J. (2004), O ensino privado. Lisboa: Universidade Católica Editora

C.R.S.E. (1988). *Projecto Global de Reforma*. Lisboa: GEP/ME

CROZIER, M. e FRIEDEBERG. (1987). *L'acteur et le système*, Paris: Seuil

CRUZ, G. B. (1952). «Direitos e deveres do Estado na Educação». Lição proferida no IV Curso das Semanas Sociais Portuguesas, realizadas em 1952, em Braga. In: G. Braga da Cruz (1985), *Obras Esparsas*, vol. IV, 2ª parte. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp.3-50

CRUZ, G. B. (1954). «Problemas de Educação: Direitos da Família, da Igreja e do Estado». Conferência editada em opúsculo pela Conferência Nacional dos Institutos Religiosos, (Lisboa1965). In: G. Braga da Cruz (1985), *Obras Esparsas*, vol. IV, 2ª parte. Coimbra: Universidade de Coimbra, pp.59-103

CUNHA, P. (1997). «O desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos». In: P. Cunha: *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, pp.241-257

CURADO, A. P. e RAMOS, L. (1994). Estado Actual da Investigação em Formação. Porto: Afrontamento

DALE, R. (1994). «A promoção do mercado educacional e a polarização da educação». In: Educação, Sociedade e Culturas., nº2, Porto, pp.109-139

DALE, R. & OZGA, J. (1993). "Two hemispheres – Both New Right?" 1980s education reform. In New Zealand and England and Wales". In: R. Lingard e al. (org.) *Schooling Reform in Hard Times*. London: Falmer Press, pp.63-87

DAVIES, D. (1983). «Planning to Make Collaboration a Reality». In: R. Sinclair (ed.), *For Every School a Community*. Boston: Institute for Responsive Education, pp.57-81

DAVIES, D. (1987). «Parent Involvement in Public Schools – Opportunities for Administrators». In: Education and Urban Society, vol.19, nº2, Fevº, pp.147-163

DAVIES, D. e al. (1989). As Escolas e as Famílias em Portugal – realidade e perspectiva. Lisboa: Horizonte

DAVIES, D. (1994). Parcerias Pais-Comunidade-Escola, In: Inovação, vol. 7 Nº 3, pp.377-390

DAVIES, D. (2005). «Além da parceria». In: STOER, S. e SILVA, P., (2005), Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora

DAVIES, D. MARQUES, R. e SILVA, P. (1993). Os professores e as famílias: Colaboração possível. Lisboa: Horizonte

DELON, J. e al. (1996), Educação: um tesouro a descobrir. Porto: ASA

DEMAILLY, L. (2001). «Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires». In: Lise Demailly, ed. *Évaluer les politiques éducatives*. Bruxelles: DeBoeck Université

DIEZ, J. J. (1989). Família-Escola: Uma relação Vital. Porto: Porto Editora

DIOGO, A. M. (1998), Famílias e Escolaridade. *Representações Parentais e Escolarização. Classe Social e Dinâmica Familiar*. Lisboa: Ed. Colibri

DIOGO, F. (1994). Por um projecto educativo de rede, Cadernos Correio Pedagógico. Porto: ASA

DIOGO, J. (1998), Parceria Escola-Família a caminho da educação participada. Porto: Porto Editora

DOMINGOS, A. M. e al. (1986). A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

DRUCKER, P. (1993). Post Capitalist Society. Nova Iorque: Harper Business

DRUCKER, P. (1994). As Organizações Sem Fins Lucrativos. Lisboa: Difusão Cultural

DUARTE, I. M. (1994). Indisciplina, formação integral dos jovens, responsabilidades dos pais e hábitos de leitura. In: revista

Rumos, n.º 1, pp.4-5

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris: Ed. Seuil

DUBET, F e DURU-BELLAT. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris: Éditions du Seuil

ECCLES, J. e HAROLD, R.D. (1995). *Family Involvement in Children's and Adolescent'Schooling*. New Jersey: Macarther Fondation Education Program

ENGUITA, M. (1999). «Es pública la escuela pública? El profesorado y la Republica Escolar». In: Cuadernos de Pedagogía, nº 284, Outubro, pp.76-81

EPSTEIN, J. (1987). Título desconhecido. In: Principal, vol.66, nº 3, pp.6-9

EPSTEIN, J. e al. (1994). A colaboração escola e família no 3º. Ciclo e no ensino secundário. In: revista ESES, nº.5, pp.17-22

ESTEVÃO, C. (s/d). *Gestão Estratégica nas escolas*. M/E, IIE

ESTEVÃO, C. (1997). «O privado e o público do ensino privado e das suas organizações escolares». In: Ana Luís, João Barroso & João Pinhal (editores) (1997), *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional, pp.321-336

ESTEVÃO, C. (1998a). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: IEP/CEEP, Universidade do Minho

ESTEVÃO, C. (1998b). «Políticas de Privatização e educação». In: Educação, Sociedades & Culturas, nº9, pp.69-94

ESTEVÃO, C. (1998c). «A privatização da Qualidade na Educação e as suas privações». In: Sociologia – Problemas e Práticas, nº 27, pp.117-127

ESTEVÃO, C. (1998d). «A construção da autonomia e a autonomia da gestão das escolas privadas». In: Revista Portuguesa da Educação, vol. 11, nº 1, pp. 23-35

ESTEVÃO, C. (1999). «Escola, Justiça e Autonomia». In: Inovação, vol.12, nº 3, pp.139-155

ESTEVÃO, C. (2000). «O público e o privado em educação». In:

J. Augusto Pacheco (org.), *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora

ESTEVÃO, C. (2001). *Justiça e Educação*. S. Paulo: Cortez Editora

ESTRELA, M.T. (1994). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora

ESTRELA, M.T. e ESTRELA, A. (1978). *A Técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa

ESTRELA, M.T. e VILLAS-BOAS, A. (1993). *Escola e Família, caderno de apoio ao professor*. Lisboa: Fac. Psic. C. Educação

ETZIONI, A. (1974). *Análise Corporativa de Organizações Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

EUROSTAT, *Inquérito às Forças do Trabalho, 1997-1999*

EVANGELISTA, J. (1987). *Educação Ambiental, uma nova forma de humanismo*. In: revista Noesis, n.º 3, pp.12-13

EVÉQUOZ, G. (1987). *Le Contexte Scolaire et ses Otages*. Paris: ESF

EVÉQUOZ, G. (1988). *Analyse Systémique des Interactions école-famille*, Lausanne: Bulletin de Psychologie n.º.384

FACHADA, M.O. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Ed. Rumo

FARREL, L. (2001). "The 'New World Order'. Workplace Education and the Textual Practice of Economic Globalization". In: *Pedagogy, Culture and Society*. Vol. 9 (1), pp. 57-74

FELICIO, P. (1997). *A escola e a família: da dualidade à realidade*. In: revista Noesis, n.º 42, pp.25-27

FERNANDES, A. J. (1994). *Métodos e Regras Para a Elaboração de Trabalhos Académicos*. Porto: Porto Editora

FERNANDES, A. S. (1991). «Glossário de termos sociológicos». In: Eurico Lemos Pires; A. Sousa & João Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*, (2ª edição, 1998). Porto: ASA

FERNANDES, A. S. (1999). «Descentralização Educativa e Projecto de Regionalização». In: João Formosinho e al., *Comunidades educativas – Novos desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho,

pp.181-198

FERNANDES, E. (1983a). O aluno e o professor na escola moderna. Porto: Tecnilivro, L^a.

FERNANDES, E. (1983b). Psicopedagogia e Psicanálise da Educação. Porto: Tecnilivro L^a.

FERNANDES, E. (1990). Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa. Porto: ASA

FERNANDES, E. (1997a). Psicologia da educação escolar moderna. Aveiro: Universidade de Aveiro

FERNANDES, E. (1997b). Sociopsicologia da Comunicação Humana. Aveiro: Universidade de Aveiro

FERNANDES, J. A. (1999). A Escola de Sofia – Projecto SOFIA para uma escola comunidade. Porto: Edições Salesianas

FERNANDES, J. (2003), O Associativismo de Pais – No limiar da virtualidade? Lisboa, IIE, Ministério da Educação

FERNANDES, M.A.F. (1987a) Análise Transaccional – uma estratégia de evolução pessoal. In: revista Noesis, nº.2, pp.7-15

FERNANDES, M.A.F. (1987b). Jogos Psicológicos, A sobrevivência de Recurso. In: revista Noesis, n.º 3, pp.5-6

FERNANDES, R. E. T. (2003). Escola e Influência Educativa: O estatuto dos discursos didácticos inovadores, no 1º ciclo do ensino básico em Portugal. Porto. FPCEP-UP. Tese de doutoramento

FERREIRA, J. de F. (1985). «Supletivismo, subsidiariedade e escola fundacional». In: Actas do III Congresso do Ensino Particular e Cooperativo, vol. I. S/I: ed. Contacto/AEEP, pp.119-125

FINN, C. s/d. Ensino Livre: Uma fronteira da hegemonia estatal. Porto: ASA

FINN, C. e GAU, R. (2000), «Novos caminhos para a Educação». In: Nova Cidadania, nº 3, Inverno de 1999/2000, pp.6-15

FISCHER, F. e MANDELL, A. (1988). "Relegitimating meritocracy: educational policy as technocracy strateg". In: Telos – A Quarterly Journal of Critical Thought, nº76, pp.50-64

FODDY, W. (2002). Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Lisboa: Celta



Editora

FONSECA, V. (1994). Programa de enriquecimento instrumental de Feuerstein. In: *Inovação*, vol. 7, Nº1, pp.59-78

FONSECA, A. (1999). «A liderança escolar e a comunicação relacional». In: J. Adelino Costa, A. Neto Mendes & Alexandre Ventura (orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, próprio. pp. 137-151

FONTAINE, A.M. (Coord.), (2000), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança*. Porto: ASA

FORMOSINHO, J. (1984). «A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada». In: *O ensino*, nº7 a 10, pp.101-107

FORMOSINHO, J. (1987). "O currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único". In: *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga: Universidade do Minho

FORMOSINHO, J. (1988). " Organizar a escola para o sucesso educativo". In: CRSE, *Medidas que promovam o sucesso educativo*, Lisboa: GEP

FORMOSINHO, J. (1992). «O dilema organizacional da escola de massas». In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, nº3, pp.23-48

FORMOSINHO, J. (2000). «A Escola das Pessoas para as Pessoas – para um manifesto antiburocrático». In: João Formosinho e al, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA, pp.147-159

FRANCO, A. S. (1994). «A liberdade de aprender e de ensinar no âmbito das liberdades fundamentais. Fundamentação da liberdade de ensino». In: Roberto Carneiro (org. e coord.), *Ensino Livre, Uma Fronteira da Hegemonia Estatal*. Porto: ASA, pp.17-42

FRASER, N. (1997). *Justice Interruptus*. Nova Iorque: Routledge

FREIRE, P. (1975), *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento

FRIEDBERG; E. (1995a). "Organização". In: R. Boudon (org.) *Tratado de Sociologia*. Porto: ASA, pp. 343-370

FRIEDBERG; E. (1995b). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget

FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago:

University of Chicago Press

FRIEDMAN, M. e FRIEDMAN, R. (1980). *Libertad de Elegir. Hacia un Nuevo Liberalismo Económico*. Barcelona. Grijalbo, 2ª. Edição.

GAMA, S. (1980). *O Diário*. Lisboa: Ática

GAMEIRO, J. (1992). *Voando sobre a Psiquiatria*. Porto: Afrontamento

GAMEIRO, J. (1993). «Família e Toxicomania», *Psicologia*, IX, 1, pp.33-39

GAMEIRO, J. (1994). *Quem sai aos seus...* Porto: Afrontamento

GANDIN, L. e HYPÓLITO, A. (2001). "Reestruturação Educacional como Construção Social Contraditória". In: A. HYPÓLITO e L. GANDIN (orgs.) (2003). *Educação em Tempos de Incertezas*. Lisboa: Didáctica Editora

GEWIRTZ, S., BALL, S. J. e BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity*. Milton Keynes: Open University Press

GHIGLIONE, R e MATALON, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora

GIDDENS, A. (1997a). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

GIDDENS, A. (1997b). *Para além da Esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta Editora

GIDDENS, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press

GIDDENS, A. (2000). *The Third Way and Its Critics*. Cambridge: Polity Press

GIMENO, J. (1998). *Poderes Inestables en Educación*. Madrid: Morata

GIROUX, H. (1992a). *Border Crossings; Cultural Workers and Politics of Education*. Nova Iorque: Routledge

GIROUX, H. (1992b). "Educational leadership and the crisis of democratic government". In: *Educational Researcher*, vol.21, nº 4, pp.4-11

GOMES, A. D. (1990). *Cultura Organizacional. A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*. Coimbra: Universidade de

Coimbra (Dissertação de doutoramento, policopiado)

GOMES, C. (1985). Enfoques Teóricos em Sociologia da Educação. S.Paulo: Edi. Pedagógica Universitária

GONÇALVES, C.M. (1995). Orientação Vocacional e Família, In: revista Noesis, nº.35, pp.39-42

GOLDHABER, D. D. (1999) 'School Choice: Na examination of the empirical evidence on achievement, parental decision-making, and equity'. In: Educational Researcher 28(9), pp. 299-314

GRÁCIO, R. (1981). Insucesso Escolar. In: Política Educacional num contexto de crise e transformação social. Lisboa: I.E.D.

GRRENFIELD, T. B. (1980). «Theory About Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools». In: T. Bush e al (eds.) *Approaches to school Management*. London: Harper & Row, pp.154-171

GRRENFIELD, T. B. (1989). «Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions about Change». In: T. Bush (org.), *Managing Education: Theory and Praticce*. Milton Keynes: Open University Press

GROENSETH, E. (1981). «O papel da Família na integração social dos jovens, Ministério da Justiça». In: revista Infância e Juventude, nº.4/81

GRUPO DE LISBOA. (1994). Limites à Competição. Mem Martins: Publicações Europa-América

GUILLAUME, G. (1987). Collectivites Territoriales et Associations. Paris: Económica

GURVITCH, G. (1979). A vocação actual da Sociologia. Vol. I. Lisboa: Cosmos

HABERMAS, J. (1994). "La crisis del estado de bienestar y el agotamiento de las energias utópicas". In: *Ensaaios Políticos*. Barcelona: Peísula, 2ª ed. pp.113-134

HALL, E.T. (1984). La danse de la vie. Temps culturel et temps vécu. Paris: Séuil

HALL, R.H. (1984). Organizações. Estrutura e Processos. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil

HALPERN, D. (1994). «Who Should Pay for He?» Buckingham at 25 Freeing the Universities

HAMELINE, D. (1986). Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine. Sion: ODIS

HARGREAVES, A. (1989). Curriculum and Assessment Reform. Milton Keynes: Open University Press

HARGREAVES, A. (1995). "Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age". In: J. Smith(ed.). *Critical Discourse on Teacher Development*. Londres: Cassell

HARNECKER, M. (2000). Tornar Possível o Impossível. A Esquerda no Limiar do Século XXI. Porto: Campo das Letras

HENIG, J. R. (1994). Rethinking School Choice: Limits of the Market Metaphor. Princeton: Princeton University Press

HENKEL, M. (1991a). Government, Evaluation and Change. London: Jessica Kingsley Publ.

HYMES, D. (1961). Linguistic aspects of cross-cultural personality study. New York: Row Paterson

HOUSE, E. R. (1990). «Trends in evaluation». In: *Educational Researcher*, vol. 19, nº3, pp.24-28

HUSÉN, T. (s.d.) Meio Social e Sucesso Escolar. Lisboa: Horizonte

HUSSON, M. (1996). Miséria do Capital. Uma Crítica ao Neoliberalismo. Lisboa: Terramar

IBÁÑEZ, R. (1989). «Possibilidade y Necesidad de la Educación». In: A. Masota e al. *Filosofia de la Educación Hoy*. Madrid: Dykson, pp.375-378

ILLICH, I. (1985). Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes

ITURRA; R. (1990). Fugirás à escola para trabalhar a terra, Lisboa: Escher

JONES, K. (1989). Right Turn: The Conservative Revolution in Education. Londres: Hutchinson Radius

JORGE, R.O. (2003). O governo de si mesmo. Lisboa : Educa

KARSZ, S. (1988). «L'Analyse systémique et la modernization de l'école». In: *Cahiers Pedagogiques*, 268, pp.24-25

KASLOW, N.J. e CELANO, M.P. (1995). «The Family Therapies». In: A S. Gurman e S.B. Messer (Eds), *Essential Psychotherapies and*

Practice. (pp. 343-402). New York: Guilford Press

KAUFMMAN, J. C. (1996). *L'Entretien Compréhensive*. Paris: Nathan

KEATING, D. (2000). Hábitos da mente para uma sociedade que aprende: Educação para o desenvolvimento humano - novos modelos (pp. 381-397). Porto Alegre: Artmed

KINTZ, L. (1997). *Between Jesus and the Market*. Durham: Duke University Press

KIRST, M.W. (1988). "Recent state education reform in the United States: looking backward and forward". In: *Educational Administration Quarterly*, vol. 24, nº3, pp.319-328

LAVILLE C. e DIONNE, J. (1999). *A construção do saber*. Porto Alegre: Edi. UFMG/Artmed

LE GALL, A. (1958). *O insucesso Escolar. Diagnóstico e Recuperação*. Lisboa: Editorial Estampa

LE GRAND, J. (1991). "Quasi-markets and social policy". In: *The Economic Journal*, vol. 101, nº 408, pp.1256-1267

LE GRAND, J. (1996). «Los Cuasi mercados y la politica social». In: Esteve Oroval Planas (org.), *Economia de a Educación*. Barcelona: Ariel, pp.257-271

LE GRAND, J e BARTLETT, W. (1993). *Quasi? Markets and Social Policy*. London: Macmillan

LEFEBVRE, B. e DESJARDINS, R. (1996). *Os pais na organização escolar local*. Coimbra: F.P.C.E.

LE MOS, P. E. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Oeiras: Celta

LENHARDT, V. (1980). *L'Analyse Transactionnelle*. Paris: RETZ

LEVACIC, R. (1995). *Local Management of Schools : Analysis and Practice*. Milton Keynes: Open University Press

LEVIN, H. M. (1985). "Education and Jobs: the weak link". In: B. Gross & R. Gross (orgs.). *The Great School Debate*. New York: Simon & Schuster, pp.231-236

LEVINE, J; PERNOUD, G. e VERMEIL, G. (1976). *O ambiente Familiar e a Vida na Escola*. Lisboa: Publ. Europa-América

LEZOTTE L.W. e TAYLOR B.O. (1990). «Como é que as "Magnet Schools" se aproximam do modelo das escolas eficazes», Ramiro Marques. In: revista ESES, n.º 2, pp.35-41

LIBANEO, J. C. (1985). Democratização da escola pública. S. Paulo: Edições Loyola

LIÉNARD, E. e SERVAIS. (1982). A transmissão cultural. Lisboa: Horizonte

LIMA, F. M. (1998). A Intercomplementaridade escola-família. Aveiro: Universidade de Aveiro, (dissertação de mestrado)

LIMA, J. A. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica. In: LIMA, J. A. (org.). *Pais e Professores – um desafio à cooperação*. Porto: ASA

LIMA, L. (1986). Associações Para o Desenvolvimento no Alto Minho. Viana do Castelo: Centro Cultural do Alto Minho

LIMA, L. (1988). A gestão das escolas secundárias: A participação dos alunos. Lisboa: Horizonte

LIMA, L. (1991). «Produção e reprodução de regras: normatismo e infidelidade normativa na organização escolar». In: *Inovação*, vol.4. pp.141-165

LIMA, L. (1992). A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundaria em Portugal (1974 -1988), (2ª. Ed.1998). Braga: IEP, Universidade do Minho

LIMA, L. (1995), «Reformar a Administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política». In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, nº 1, pp.57-71

LIMA, L. (1996). Construindo Modelos de Gestão. M/E, IIE

LIMA, L. (1998). A escola como organização e a participação na organização escolar. Braga: IEP

LIMA, L. (1998a). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Braga: Universidade do Minho, 2ª ed.

LIMA, L. (1998b). «A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986/1996)». In: Ministério da Educação - Gabinete de Gestão Financeira. *A evolução do Sistema Educativo e o Prodep, Estudos Temáticos*, vol. I. Lisboa: pp.15-96

LIMA, L. (2000). Organização escolar e democracia radical – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. S. Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire

LIMA, L. (2002). «Racionalização e Optimização: Perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação». In: LIMA, L e AFONSO, A. J. (2002), *Reformas da Educação Pública, Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento

LIMA, L. e AFONSO, A. J. (2002), *Reformas da Educação Pública, Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Afrontamento

LIMA, L. e SÁ, V. (2002). «A participação dos pais na governação democrática das escolas...» In: LIMA, J. A. (org.). (2002). *Pais e Professores – um desafio à cooperação*. Porto: ASA

LINDBLOM, C.L. (1990). Inquiry and change. The troubled attempt to understand and change society. New York: Yale University Press

LIPSKY, D. K. (1992). "We need a third wave of educational reform". In: Social Policy, vol. 22 pp.43-45

LUTZKER, J. R. e CAMPBELL, R. (1994). Ecobehavioral Family Interventions in Developmental Disabilities. Califórnia: Brooks Pub. Comp.

MACBETH, A. (1993). «Preconceptions about Parents in Education: Will Europe Change Us?». In: P. Munn (ed.), *Parents and Schools – Customers, Managers of Partners?* London: Routledge

MACCIO, C. (1977). Para uma educação em Liberdade. Lisboa: Moraes Editora

MAGALHÃES, A. M. e ALÇADA, I. (2002). Saiba o indispensável sobre...as escolas portuguesas hoje como se administram? Lisboa: M/E, IIE

MAGALHÃES, A.M. (1998). A escola na transição pós-moderna. Lisboa. IIE

MAGALHÃES, A. e STOER, S.R. (2002). A Escola para Todos e a Excelência Académica. Porto: Profedições

MAYNTZ, R. (1987). Sociologia de la Organización. Madrid: Alianza Editorial (rad.esp.)

- MARC, E., e PICARD, D. (1987). *L'ecole de Palo Alto*. Paris: RETZ
- MAROY, C., e DUPRIEZ V. (2000). «La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone». In : *Revue Française de Pédagogie*, nº 130, Janvier – Fevrier-Mars 2000, pp.73-87
- MARQUES, M. (1993). *O modelo educativo das escolas profissionais: Um campo potencial de inovação*. Lisboa: Educa
- MARQUES, M.M. F. (1996). *O partenariado na escola*. M/E, IIE
- MARQUES, M. M. F. (1996). *O sentido da lógica parternarial*. In: revista *Inovação - I.I.E.*, pp.5-40
- MARQUES, R. (1988). *A escola e os Pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora
- MARQUES, R. (1989). *Obstáculos ao relacionamento das escolas com os pais*. In: revista *ESES*, n.º 1, pp.43-59
- MARQUES, R. (1992). *Colaboração escola-família: Um conceito para melhorar a educação*. In: *Ler Educação*, 8, pp.13-20
- MARQUES, R. (1993). «A escola, a família e a comunidade: o que se passa nos EUA e em Portugal». In: revista *ESES*, n.º 4, pp.21-32
- MARQUES, R. (1994). «Colaboração escola-famílias: um conceito para melhorar a educação». In: revista *ESES*, n.º 5, pp.4-11
- MARQUES, R. (1995a). «Teorias da aprendizagem: implicações para a sala de aula». In: revista *ESES*, n.º 6, pp.23-28
- MARQUES, R. (1995b). «Programas Educativos Adequados a Alunos de Famílias de Baixos Rendimentos». In: *Comunicação*. Leiria: ESE
- MARQUES, R. (1996). «Programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias: uma experiência em quatro escolas portuguesas». In: revista *ESES*, n.º 7, pp.40-65
- MARQUES, R. (2001), *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: ASA
- MARQUES, R. e PEREIRA, M.R. (1994). *Colaboração Escola-Família*, In *A outra face da escola*. Min. Educação, Cap. XXIII
- MARTIN, C. C. (1994). «*Democracia y Derecho en la crisis del Estado Social*». In: *Sistema*, nº 118-119, pp.63-77

MARTINEZ, M. P. et al. (1992). Dificuldades de Aprendizagem. Porto: Porto Editora

MARTINS, A. M. (1993). A problemática da Juventude em Portugal e as funções da escola enquanto Instituição. Aveiro: UA

MARTINS, G. O. (1997). «Intervenção na Conferência sobre 'Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional'». In: Conselho Nacional de Educação, *Política Educativa, Construção da Europa e Identidade Nacional*. CNE, pp.126-32

MARTINS, M.F. (2004), Associações de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública, Lisboa. M.E. - Departamento de Educação Básica

MATOS, P. M. e FONTAINE, A.M. (1995). As relações Escola-Família, In: Actas II congresso S.P.C.E., II vol. Porto: S.P.C.E.

MATOS, M.S. (1999). Teorias e práticas da formação: Contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico. Porto: ASA

MCCHESENEY, R. (1999). "Introduction". In: N. Chomsky (1999) Profit Over People. Neoliberalism and Global Order. Nova Iorque: Seven Stories Press

MEIRIEU, P. (2006). Escolheremos a escola pública para as nossas crianças. Porto: ASA

MENDES, J. C. (1978). Direito Civil. Lisboa : Associação Académica de Direito de Lisboa

MEURET, D. ; BROCCOLICHI, S. e DURU-BELLAT, M. (2001). « Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets ». In: Les Cahiers de l'iredu, Février, 2001.

MEYER, L. (1987). Família: Dinâmica e Terapia. Lisboa: Edições Salamandra

MINISTÉRIO, da Educação. (1997). Currículos Alternativos no Ensino Básico - Guia Prático. Lisboa

MINISTÉRIO, da Educação. (2000a). Uma Visão Prospectiva da Relação Escola/Família/Comunidade. DIAPP – Min. Educação

MINISTÉRIO, da Educação. (2000b). Reuniões de Pais. DIAPP – Min. Educação

MINISTÉRIO, da Educação. (2000c). Uma Visão Prospectiva da

Relação Escola/Família/Comunidade. DIAPP – Min. Educação

MINISTÉRIO, da Educação. (2000d). O Património Cultural Local como Forma de Envolvimento dos Pais. DIAPP – Min. Educação

MINISTÉRIO, da Educação. (2001). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento

MISHRA, R. (1990). O Estado-Providência na Sociedade Capitalista (2ª edição, 1995). Oeiras: Celta

MOE, T. (1994). "The British Battle for Choice", In: Billingsley, KL (ed).Voices on Choice: The Education Reform Deba. San Francisco: Pacific Institute for Public Policy

MÓNICA, M.F. (1981). Escola e Classe Sociais. Lisboa: Editorial Presença

MONTANDON, C. (1991). L'école dans la vie des familles. Genève: Service de la Recherche Sociologique

MONTANDON; C. e PERRENOUD, P. (1994). Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible? Newchatel: Peter Lang

MONTESSORI, M. (1972). A criança. Lisboa: Portugália Editora

MOOS, R.H. (1979). Evaluating Educational Environments. London: Jossey-Bass Publishers

MOREIRA, A. (1992). "Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional". Lisboa: Concelho Nacional da Educação

MOREIRA, J. M. (1996) Ética, Economia e Política (2ª ed). Porto: Lello & Irmão

MOREIRA, J. M. (2002). 'Ética, Democracia e Estado – Por uma nova cultura da administração pública'. Porto: Principia

MOREIRA, J. M. (2004). Questionários: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina

MORGADO, J. (2000). A D(es)construção da Autonomia Curricular. Porto: ASA

MORIN, E. (1991). Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget

MOSCOVICI, S. (1961). La Psycanalyse, son Image et son Publique. Paris: PUF

- MOSCOVICI, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF
- MOZZICAFREDDO, J. (1994). «O Estado-Providência em transição». In: *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 16, pp. 11-40
- MUCCHIELLI, R. (1979). *L'analyse de contenu des documents et des communications: «connaissance du probleme»*. Paris: Les editions ESF
- MUCCHIELLI, R. (1994). *A entrevista não directiva*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição
- MUÑIZ, B. M. (1989). *A Família e o Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora
- MURPHY, J. (1996). *The privatization of schooling: problems and possibilities*. U.S.A. : Corwin Production Editor
- MURPHY, R. (1990). "National assessment proposals: analysing the debate". In: M. Flude & M. Hammer (orgs.) *The Education Reform Act, 1988: Its Origin and Implications*. London: The Falmer Press, pp.37-49
- MUSGRAVE, P. W. (1994). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- NARODOWSKI, M. (2000). *Segregación Sócioeconómica en el Sistema Educativo Argentino. Elección de Escuela sin "Vouchers"*. In: *Universidade Nacional de Quilmes y Gobierno y Sociedad*
- NOAH, H. J. e ECKSTEIN, M. A. (1992). "Comparing national systems of secondary school leaving examinations". In: Max A. Eckstein & Harold J. Noah (orgs.). *Examinations: Comparative and International Studies*. New York: Pergamon Press, pp.3-22
- NORONHA, Z. e NORONHA, M. (1993). *Apoio Psicopedagógico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica
- NÓVOA, A. (1992), «Para uma análise das instituições escolares». In: NÓVOA, A. *"As organizações escolares em Análise"*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: ASA

NUNES, J.S. e al. (1994). "O mundo Associativo" In: José Machado Pais (coord.). *Práticas Culturais dos Lisboaetas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp.245-258

OCDE (1991). *As escolas e a qualidade*. Porto: ASA

OFFE, C. (1984). *Problemas estruturais do estado*. Rio: Tempo Brasileiro

OLIVEIRA, J.H.B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina

PACHECO, J. (2000). «Introdução Geral - Contextos e características do neoliberalismo em educação». In: J. Augusto Pacheco (org.), *Políticas Educativas - O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp.7-20

PAILLARD, B. C. & GILLY, M. (1972). *Representations des finalités de l'école primaire par les pères de famille: première contribution*. In : *Cahiers de Psychologie*, nº.15

PAIS, A. P. (1995). *Ler pode ser uma festa*. In: revista Noesis, n.º 36, pp.9-14

PARASKEVA, J. (2000a). "Projecto Neoliberal: a (Re)codificação do Discurso e das Práticas curriculares". Comunicação apresentada no V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. *O Particular e o Global no Virar do Milénio*. Algarve: Universidade do Algarve

PARASKEVA, J. (2000b). «O currículo como prática regulada de significações». In: J. MORGADO e J. PARASKEVA (orgs). *Currículo: factos e Significações*. Porto: ASA

PARASKEVA, J. (2001). *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: ASA

PARASKEVA, J. (2003). «(Des)escolarização: Genotexto e fenotexto das políticas curriculares neoliberais». In: Jurjo Torres Santomé e al (2003). *Ventos de desescolarização - A nova ameaça à escolarização pública*. Lisboa: Plátano Editora

PARASKEVA, J. e al. (2005), *Diálogos Educacionais e Curriculares à Esquerda*. Lisboa: Plátano Editora

PARASKEVA, J. e MORGADO, J. (2001). [Re]visão Curricular do

Ensino Secundário. Gritos e Ecos do Silêncio Cumprido. Porto: ASA

PARDAL, L. A. (1991). A Educação, a Escola e a Estratificação Social. Aveiro: Universidade de Aveiro

PARDAL, L. A. (1993). A Escola, O Currículo e o Professor. Aveiro: Universidade de Aveiro

PARDAL, L. e CORREIA, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores

PATO, M. H. (1995). Trabalho de Grupo no Ensino Básico. Lisboa: Texto Editora

PEREIRA, O. G. (1976). Psicologia de Hoje. Porto: Porto Editora

PERRENOUD, P. (2004). Aprender a negociar a mudança em educação: Novas estratégias de inovação. Porto: ASA

PHILIPS, L. (1997). Expectations for school based management. On line

PINHEIRO, J. D. (1985). «O Ministério é excessivamente grande». In: O Jornal da Educação, nº 86, pp. 9-12 (entrevista concedida a Pedro Rosado)

PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (1997). As Crianças - Contextos e Identidades. Braga: Universidade do Minho

PINTO, R.M.S. (1993). «O Psicólogo e os paradoxos no tribunal de família». In: revista Psicologia IX, 1º, pp.57-68

PINTO, M. (1978). «Liberdade de ensino expressa no ensino particular». In: revista Brotéria, nº 2-3, Agosto/Setembro, pp.123-135

PLANCHARD, E. (1974). A investigação em Pedagogia. Coimbra: Arménio Amado, Editor

PLANCHARD, E. (1978). Em defesa da liberdade de ensino. Lisboa: Editorial Verbo

PLATT, J. M. e OLSON, J.L. (1997). Teaching Adolescents With Mild Disabilities. Brooks: Cole Publishing Company

POWER, T.J. (1985). «Perceptions of competence: how parents and teachers view each other». In: Psychology in schools, 22, pp.65-78

POWER, T.J. e Bartholomew, K.L. (1987). «Family-school relationship patterns: na ecological assessment». In: School Psychology Review, 16(4). pp.498-512

POLLARD, S. (1995). *Schools, Selection and the Left*. London: Social Market Foundation

POLICARPO, J. (1976). «Liberdade de ensino ou ensino para a liberdade». In: *Cadernos Nova Terra*, vol. I, pp.10-12

POPKEWITZ, T. (2000). «Reforms as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power». In: Nicholas Burbules and Carlos Alberto Torres, ed. (2000). *Globalization and education: critical perspectives*. New York: Routledge

PORTUGAL, Gabriela. (1990). «Família: Em que medida é responsável pelo desenvolvimento da criança?». In: revista ESES, n.º 2, pp.49-53

PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Univ. Aveiro

POSTIC, M. (1984). *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora

POSTIC, M. (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Porto: ASA

POURTOIS, J. P. e al. (1994). *Educação Familiar e parental*. In: *Inovação*, vol. 7 n.º3, pp.289-306

PRATAS, F. (1997). «A razão das emoções». In: revista Grande Reportagem, n.º 72, ano 8, II série,

PRIEUR, N. (1983). *Adolescentes/Pais – Diálogo de Surdos?* Lisboa: Publicações Don Quixote

PRYKE, R. (1996). 'Positioning the LEA in Learning'. In: *Education Journal*, 6, 21

PUIG, T. (1994). *La Ciudad de las Asociaciones*. Madrid: Gradiva

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

RAMOS, L. (1995). «A oferta educativa vista pelos parceiros sociais e económicos». In: revista Noesis, n.º 35, pp.43-46

RANSON, S. (1993). "Markets or democracy for education", In: *British Journal of Educational Studies*, vol. XXXXI, nº4, pp.333-352

REED, L. W. (2001). «A New Direction for Education Reform». In: *US. Imprimis*, vol. 30, nº7, pp.1-5

REGATEIRO, F. (1997). «Acordo CONFAP/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO». In: revista Noesis, n.º 42, pp.21-24

REICH, R. (1992). *Work of Nations*. Nova Iorque. Vintage Books

REIMÃO, C. (1994). «Escola e família: uma relação a desenvolver». In: revista Rumos, n.º 1. p.3

REIS, F. (1991). *Educação, ensino, crescimento*. Lisboa: Escher

RELVAS, A P.(1982). «A Família: introdução ao seu estudo numa perspectiva sistémica». Coimbra: revista Portuguesa Pedagogia.

RELVAS, A.P. (1995). *A Família-Escola. Desenvolvimento numa perspectiva sistémica*. Porto: Afrontamento

RELVAS, A. P. (1996). «Textos e contextos familiares». In: Revista Portuguesa de Pedagogia: ano XXX - n.º 1, pp.65-78

RELVAS, A. P. (1999). *Conversas com Famílias – Discursos e perspectivas em terapia familiar*. Porto: Afrontamento

RELVAS, A. P. (2000). *O Ciclo Vital da Família. Perspectiva Sistémica*. Porto: Afrontamento

RICARDO, J. (2001). «Mais qualidade na Educação». In: Notícias da Federação – Jornal da FNE, nº 8, Novembro, pp.10-14

ROCHER, G. (1977). *Sociologia Geral*. Lisboa: Editorial Presença

ROLLA, J. S. (1994). *Do acesso ao (In)sucesso*, Cadernos Correio Pedagógico. Porto: ASA

RUQUOY, D. (1997). "Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador". In: Luc Abarello e al, *Práticas de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

SÁ, V. (2000). «Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?». In: IV Congresso Português de Sociologia

Sá, V. (2002). «A participação dos pais na governação democrática das escolas». In: J. A. Lima, (org). (2002), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASA

Sá, V. (2005). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga. UM. Instituto de Educação e Psicologia

SACRISTÁN, J. G. (2000), *A Educação Obrigatória*. Porto: Porto

Editora

SAMPAIO, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa: Editorial Caminho

SAMPAIO, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho

SAMPAIO, J. (1992). "Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional". Lisboa: Conselho Nacional da Educação

SANTIAGO, R. (1994). «Posição dos Pais face à escola e categoria social de pertença». In: revista Rumos, n.º 1, pág.14

SANTIAGO, R. e al. (1994). «Representações da escola nos alunos em dificuldade escolar». In: Inovação, vol. 7, n.º 1, pp.79-95

SANTOMÉ, J. T. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora

SANTOMÉ, J. T. (1996). "The Presence of Different Cultures in Schools: *Possibles of Dialogue and Action*". In: Curriculum Studies, n.º 4 (1), pp.25-41

SANTOMÉ, J. T. (1997). "Sistema Escolar y Atención a la Diversidad: la Lucha Contra la Exclusión". In: J. Gimeno SACRISTÀN e al. «*Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*». IX Jornadas de formación del profesorado. Málaga

SANTOMÉ, J. T. (2000). Jurjo Torres Santomé em Entrevista ao jornal a Página da Educação, n.º 87

SANTOMÉ, J. T. (2001). La Educación y la Resituación Política de la Institución Familiar: Algunas Perversidades. Artigo não publicado

SANTOMÉ, J. T. e al. (2003), *Ventos de Desescolarização*. Porto: Plátano Editora

SANTOS, A. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Horizonte

SANTOS, B. S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento

SANTOS, B. S. (1993). «O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português». In: Boaventura Sousa Santos (coord.). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Afrontamento, pp.15-56

SANTOS, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento

SANTOS, B. S. (1997). Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento

SANTOS, B. S. (2000). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da exigência. Porto: Afrontamento

SANTOS, D. (1995). «Uma escola Diferente». In: revista Noesis, n.º 35, pp.6-9

SANTOS, D. (1996). «Planear, produzir, partilhar». In: revista Noesis, n.º 38, pp.8-10

SARMENTO, M. J. (1994). A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária. Porto: Porto Editora

SARMENTO, M. J. (1997). Lógica da Acção - Estudo organizacional da Escola Primária. Braga: Universidade do Minho (dissertação de doutoramento - documento policopiado)

SARMENTO, M. J. (1998). «Autonomia e Regulação na Mudança Organizacional das escolas». In: Revista da Educação, vol.11, n2, p.22

SARMENTO, M. J. e FERREIRA, F. I. (1999a). «Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional». In: João Formosinho e al. *Comunidades Educativas - Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho

SARMENTO, M. J. e FERREIRA, F. I. (1999b). «A Construção Social das Comunidades Educativas». In: João Formosinho e al. *Comunidades Educativas - Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho

SARUP, M. (1990). «El curriculum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación». In: Revista de Educación, nº 291, pp.193-221

SCHRIEWER, J. (2001). «Formas de Externalização no Conhecimento Educacional». In: Cadernos Prestige 5. Lisboa: Educa

SECRETARIADO Nacional de Reabilitação. (1996). As representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias. Congresso realizado em Viseu

SELVINI-PALAZZOLI, M.; CECCHIN, G. e PRATA, G. (1994). *Paradoxe et Contre-Paradoxe* (8ª ed.). Paris: ESF

- SÉRGIO, A. (1984). Educação Cívica. Lisboa: ME/ICLP
- SERMET, G. (1985). Ce que les enseignants attendent des parents. Entretiens avec maitres primaires. Genève: Service de la recherche sociologique
- SFEZ, L. (1990). Crítica da Comunicação. Lisboa: Instituto Piaget
- SHAPIRO, A. (1999). "The Net that Binds", In: The Nation, nº 268 (21 de Junho), pp.11-15
- SHAPIRO, S. (1990). Between Capitalis and Democracy, Educational Policy and the Crisis of the WelfareState. Nova Iorque: Bergin & Garve Publisers
- SHEIN, E. H. (1982). Psicologia Organizacional. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil
- SILVA, P. (1994a). «Relação Escola -Família em Portugal 1974-1994: Duas décadas. Um Balanço». In: Inovação, vol.7, Nº3, pp.357-376
- SILVA, P. (1994b). «Escola - Família: uma relação armadilhada?». In: revista ESES, n.º 5, pp.23-30
- SILVA, P. (1999). «Escola - Família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação». In: revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 11, p. 83-108
- SILVA, P. (2001). Interface Escola-Família: Um olhar soicológico. Um estudo no primeiro ciclo do ensino básico. Porto: FPCE – UP. Tese de doutoramento policopiado
- SILVA, P. (2002). «Escola-Familia: Tensões e potencialidades de uma relação». In: J. A. Lima, (org). (2002), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASA
- SILVA, P. (2003). Escola – Família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder. Porto: Afrontamento
- SILVA, P. (2006). «Pais-professores: Reflexões em torno de um estranho objecto de estudo». In: *Interacções*, nº 2, 268 - 290
- SILVA, P. (org.). (2007). Escolas, Famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições, Lda.
- SILVA, P. e al (1989). As escolas e as famílias em Portugal – Realidade e Perspectivas. Lisboa: Horizonte

SIMMEL, G. (1990). *The Conflict in Modern Culture and Other Essays*. Nova Iorque: Teachers College Press

SOIFER, R. (1983). *Psicodinamismos da Família com Crianças: Terapia Familiar com técnicas de jogo*. Petrópolis: Vozes

SOMERS, M. (2001). *Romancing the Market, Revilling the State: the Politics and Knowledge of Civil Society and the Public Sphere. From Political Economy to Neoliberalism*. A. E. Havens Center for the Study of Social Structure and Social Change. Madison: University of Wisconsin – Madison

SOUSA, M. G. (1997). «A participação dos pais na escola». In: revista *Noesis*, n.º 42, pp.28-30

STEINAR, K. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage

STEINER-KHAMSI, Gita (2002). «Reterritorializing Educacional Import: Explorations into the Politics of Educacional Borrowing». In: António Nóvoa e Martin Lawn, eds. *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. London: Kluwer Academic Publishers

STOER, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento

STOER, S. (1992). «A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: Perspectivas Inter/multiculturais». In: A. Nóvoa e T. Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa

STOER, S. (1994). «Construindo a escola democrática através do "campo da recontextualização pedagógica"». In: *Educação, Sociedade e Culturas*, 1

STOER, S. (2001). «Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social». In: STOER, S. R., CORTESÃO, L., CORREIA, J.A., orgs. (2001). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 245-276

STOER, S. R. CORTESÃO, L. MAGALHÃES, A. (1998). *A questão da impossibilidade racional de decidir*. VIII colóquio

STOER, S. R., CORTESÃO.L., CORREIA, J.A., (orgs). (2001). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento

STOER, S. e SILVA, P., (2005), *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora

SUTTON, C.R. (s.d.). *Linguagem e comunicação numa aula de ciências*, Ministério da Educação, DGEB

TAVOILLOT, H. (1977). *Os Pais e o Trabalho Escolar*, Lisboa: Publicações Europa-América

TEDESCO, J. C. (2000). *O Novo Pacto Educativo - educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, (2ª edição). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão

TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola: Perspectivas organizacionais*. Lisboa: Macgraw-Hill

TEODORO, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento

TERRASSÊCA, M. (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: Análise dos discursos dos/das professores/as*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (dissertação de mestrado)

THERBORN, G. (1994). "La dinámica del capitalismo y el sentido del proyecto socialista hoy y mañana. In: W. Merkel (org.) *Entre la modernidad y el postmaterialismo*. Madrid: Alianza, pp.51-63

THOMAS, C. e VISELTER, B. (1993). *Ajude seu filho a aprender*, Cadernos Correio Pedagógico. Porto: ASA

TOCQUEVILLE, A. (1972). *Da Democracia na América*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor

TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª edição

UNESCO. (1976). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa: Editorial Estampa

UNESCO. (1985). *La planification de l'éducation dans le contexte des problèmes actuels de développement*. Paris: IIEP

VALA, J. (1986). «Sobre as representações sociais – para uma epistemologia do senso comum». In: Cadernos de Ciências Sociais, n.º 4. Porto: Afrontamento

VALA, J. (1987). «A análise de Conteúdo». In: Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2ª edição.

VALE, D. e COSTA, M.E. (1994). «A violência nos jovens, contextualizada nas escolas». In: Inovação, vol.7, nº.3, pp.255-288

VALA, J. e MONTEIRO, M.B. (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

VANOUREK, G ; MANNO, B; FINN, C. e BIERLEIN, L. (1997). Charter Schools in Action Project. Final Report, Part 2. The Birth Pains and Life Cycles of Charter Schools. Hudson: Hudson Institute

VEIGA, F.H. (1996). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim do Século

VEIGA, F.H. (1997). *A Comunicação Interpessoal na Escola e na Família, comunicação em seminário de mestrado na Universidade de Aveiro*

VIAL, J. (1987). *Les Vocations et l'école*. Paris: ESF

VICENTE, P. ; REIS, E. ; FERRÃO, F. (2001). *Sondagens : A amostragem como factor decisivo de qualidade*. Lisboa : Edições Sílabo.

VILLAS-BOAS, A. (1994). «A relação escola-família inserida na problemática das reformas curriculares». In: revista ESES, n.º 5, p.1216

VILLAS-BOAS, A. (1995). *Escola-família: projecto plux*. In: revista ESES, n.º 6, pp.4-16

VINCENT, C. (1996). *Parents and Teachers, Power and Participation*. London: Falmer Press

VINCENT, C. (2000). *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*. Buckingham: Open University Press

WARRINER, C.K. (1984). *Organizations and Their Environments*, vol. 3. Connecticut: JAI Press

WATZLAWICK, P. (1995). *El sinsentido del sentido o El sentido del sinsentido*. Barcelona: Herder

WATZLAWICK, P; BEAVIN, J.H. e JACKSON, D. (1967). *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Editora Cultrix

WATZLAWICK, P. e WEAKLAND, J.H. (1977). *The Interactional View*. New York: W.W.Norton

WHITTY, G. (1996). «Autonomia da Escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea». In: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 115-139

WHITTY, G. (1996). *Parents and Teachers - Power and Participation*. London: Falmer Press

WHITTY, G. (1998). "New Labour, Education and Disadvantage". In: *Education and Social Justice*, 1(1), pp.2-8

WHITTY, G; POWER, S. (2000). "Marketization and privatization in mass education systems", In: *International Journal of Education Development*, pp. 20, pp.93-107

WHITTY, G; POWER, S. (2002). «A Escola, O Estado e o Mercado: A Investigação do Campo Atualizada». In: *Currículo sem Fronteiras*, vol.2, nº 1, pp.15-40

WHITTY, G; POWER, S. e HALPIN, D. (1998). *Devolution ad Choice in Education*. Filadélfia: Open University Press

WHITTY, G; POWER, S. e HALPIN, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Morata

WIENER, N. (1948). *Cybernetics*, Paris: Herman

WILLIE, C. (1991). Artigo com título desconhecido, In: revista *Education and Urban Society*, volume 23, n.º 2

WILLIE, C (1994). *Self Managing Schools in New Zealand: The Fifth Year*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research

WILLIE, C. (1995).Country Currents: 'The application of the Public Sector Reform Framework in Education'. In: *New Zealand Journal of Education Studies*, 20(2), pp.149-164

WILLIE, C. (1998a). 'School Self-Management in New Zealand: How can it make a difference?', In: *NZCER Annual Conference*, 21 October

WILLIE, C. (1998b). 'Can Vouchers Deliver Better Education? A

Review of Literature with Special Reference to New Zealand. Wellington:
New Zealand Council for Educational Research

WILLIE, C. (1999a). 'Is the Land of the Flightless now the Home
of the Voucheress Voucher?' In: New Zealand Journal of Educational
Research, 34(1), pp.99-109

WILLIE, C. (1999b). 'Choice, Responsiveness and Constraint
after a decade of self-managing schools in New Zealand', paper
delivered at AARE-NZARE conference. Melbourne, Australia

WITTGENSTEIN, L. (1961). Tratado lógico-filosófico. Lisboa:
Gulbenkian

WOHLSTETTER, P. e MOHRMAN, S. (1996). Assessement of
school-based-management. On line

ZEICHNER, K. M. (1991). "Contradictions and tensions in the
professionalization of teaching and democratization of schools". In:
Teachers College Record, vol.92, nº3, pp.363-379

JORNAIS:

- A Página, Torres Santomé, nº87, 2000
- A Página, Ricardo Jorge Costa, nº 88, Fevereiro de 2000
- A Página, AFP, nº 99, Fevereiro de 2001
- A Página, Manuel Matos, nº 105, Agosto/Setembro de 2001
- A Página, João Barroso, nº 112, Maio de 2002
- A Página, João Barroso, nº 115, Setembro de 2002
- A Página, João Barroso, nº 116, Outubro de 2002
- A Página, Almerindo Janela Afonso, nº 118, Dezembro de 2002
- A Página, Jurjo Torres Santomé, nº 124, Junho de 2003
- A Página, A. Janela Afonso, nº 126, Agosto/Setembro de 2003
- A Página, João Barroso, nº 127, Outubro de 2003
- A Página, Pedro Silva, nº 128, Novembro de 2003
- A Página, Agostinho Santos Silva, nº 128, Novembro de 2003
- A Página, António Teodoro, nº 129, Dezembro de 2003
- A Página, António M. Magalhães e al, nº136, Julho de 2004
- A Página, Pedro Silva, nº136, Julho de 2004
- A Página, Gustavo E. Fishman, nº 137, Agosto/Setembro de 2004
- A Página, João Barroso, nº 137, Agosto/Setembro de 2004
- A Página, Paolo Gentili, nº 137, de Agosto/Setembro de 2004
- A Página, Gustavo E. Fishman, nº 138, Outubro de 2004
- A Página, Manuel Matos, nº 138, Outubro de 2004
- A Página, Ariana Cosme e Rui Trindade, nº 140, Dezembro de 2004
- A Página, José Paulo Serralheiro, nº 140, Dezembro de 2004
- A Página, Ariana Cosme e Rui Trindade, nº 141, Janeiro de 2005
- A Página, Manuel Matos, nº141, Janeiro de 2005
- A Página, Ariana Cosme e Rui Trindade, nº 141, Janeiro de 2005
- A Página, Fátima Antunes, nº 141, Janeiro de 2005
- A Página, Manuel A. Ferreira Silva, nº 141, Janeiro de 2005
- A Página, Ariana Cosme e Rui Trindade, nº 142, Fevereiro de 2005
- A Página, José António Caride Gomez nº 142, Fevereiro de 2005
- A Página, Pedro Silva, nº 142, Fevereiro de 2005
- A Página, Ricardo J Costa, nº 142, Fevereiro de 2005

A Página, Rui A Santiago, nº 142, Fevereiro de 2005
A Página, Vera Regina Gerzson, nº 142, Fevereiro de 2005
A Página, Ariana Cosme e Rui Trindade, nº 143, Março de 2005
A Página, Ariana Cosme e Rui Trindade, nº 144, Abril de 2005
A Página, Manuel António Ferreira da Silva, nº 144, Abril de 2005
A Página, Andreia Lobo, nº 145, Maio de 2005
A Página, Ariana Cosme e Rui Trindade, nº 145, Maio de 2005
A Página, Stephen Stoer, A. M. Magalhães, nº 145, Maio de 2005
A Página, AFP, nº 146, Junho de 2005
A Pagina, Andreia Lobo, nº 146, Junho de 2005
A Página, Ariana Cosme e Rui Trindade, nº 146 Junho de 2005
A Página, Ariana Cosme e Rui Trindade, nº 147, Julho de 2005
A Página, Pedro Silva, nº 148, Agosto/Setembro de 2005
A Página, Richard Hatcher, nº 152, Janeiro de 2006
A Página, José Paulo Serralheiro, nº 153, Fevereiro de 2006
Correio da Educação, nº 10, de Novembro de 2005
Correio da Manhã, Roberto Carneiro, 31 de Outubro de 2004
Jornal Diário de Notícias, Maria Brazão, de 8 de Junho de 2004
Jornal Folha de S. Paulo, Júlio Groppa Aquino, p. 15, de 25 de Outubro de 2001
Jornal da Fenprof, Fórum em defesa da escola pública, 4 de Novembro de 2004
Jornal de Letras, António Nóvoa, 13, 2 de Abril de 2005
Jornal de Letras, António Nóvoa, 13, 26 de Abril de 2005
Jornal de Letras, Jorge Sampaio, nº 874, Maio de 2004
Jornal de Notícias, D. António Marcelino, 28 de Julho de 2004
Jornal de Notícias, Jorge Sampaio, p.9, 9 de Maio de 2004
Jornal de Notícias – Notícias Magazine, A. Nova, 22 de Maio de 2005
Público de 20 de Abril, p.15, José Manuel Fernandes, 2002, «Cheques-ensino».
Público, 14 de Setembro de 2003, Critérios dos pais nas escolhas da escola dos filhos
Público, Helena Matos, de 1 de Maio de 2004,
Público, Vital Moreira, de Outubro de 2004

Rumos, nº 4, pp.11

Rumos, nº8, p.7

REVISTAS:

Auverlot – Futuroscope de Poitiers

Cadernos Ciencias Sociais, nº 12 e 13, pp. 25-51

Cadernos de Educação, ano 9, nº 15

Cahiers Pédagogiques, de Abril de 2003

Cahiers Pédagogiques, de Novembro de 2003

Cahiers Pédagogiques, de Fevereiro de 2004

Cahiers Pédagogiques, de Maio de 2004

Charlot, B. École et territoire, nº 62, 1993

Connexions, Glasman, nº 62, 1993

Currículo Sem Fronteiras, vol. I, pp. 5-33

Educação, Sociedade e Culturas, nº 2, pp. 7-30

Educação, Sociedade e Culturas, nº 2, pp. 109-139

Educação, Sociedade e Culturas, nº 6, pp. 115-139

Educação, Sociedade e Culturas, nº 6, pp. 173-176

Educação, Sociedade e Culturas, nº 8, p.11

Educação, Sociedade e Culturas, nº 9, pp. 69-94

Educação, Sociedade e Culturas, nº 11, pp. 133-164

Educação, Sociedade e Culturas, nº 15, pp. 45-88

Grande Reportagem, 2000, Junho, nº 111, pp. 72-81

Inovação, vol. 4, nº 2 e 3, pp. 55-86

Inovação, vol. 7, nº 3, p. 307

Inovação, vol. 9, p. 316

Inovação, vol. 12, nº 3, pp. 65-84, e, 105-155

Inovação, vol. 13, nº 2, e 3, pp. 131-152

Informations Sociales, Ballion, nº 75, 1999

Informations Sociales, Belrar, nº 72, 1998

La Gazette des Communes, reussite scolaire
Nova Cidadania, 1999, Outubro, nº 2, pp. 32-42
Revista Portuguesa de Educação, vol. 2, nº 1, pp. 53-86
Revista Portuguesa de Educação, vol.4, nº 2, pp. 85-107
Revista Portuguesa de Educação, vol. 5, nº 3, pp. 81-103
Revista Portuguesa de Educação, vol. 7, nº 1 e 2, pp.95- 111
Revista Portuguesa de Educação, vol.8, nº 1, pp. 55-86
Revista Portuguesa de Educação, vol. 10, nº 2, pp. 103-137
Revista Portuguesa de Educação, vol.11, nº 1, pp. 23-35
Revista Portuguesa de Educação, vol. 12, nº 1, pp. 81-110
Revue Politiques et management social, vol. 16, nº 3, 1998
Revue mouvement, nº 4, 1999
Risco, nº 14, pp. 43-54
Viile-École-Intégration, Lorcerie, F. nº 114, Setembro de 1998
Viile-École-Intégration, Glassman, D., nº 114, Setembro de 1998
Viile-École-Intégration, Bautier, E. nº 117, Junho de 1999
Viile-École-Intégration, Demailly, Lise e Verdière, nº 117,
Viile-École-Intégration, Glassman, D. nº 117, de Junho de 1999
Viile-École-Intégration, Duru-Bellat, M., nº 127, Dezembro de 2001

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Dec. Lei 769-A/76 de 23 de Outubro
Dec. Lei 376/80, de 12 de Setembro
Dec. Lei 315/84 s/d.
Dec. Lei 211-B/86, de 31 de Julho
Dec. Lei 35/90, de 25 de Janeiro
Dec. Lei 372/90, de 27 de Novembro
Dec. Lei 172/91, de 10 de Maio
Dec. Lei 115-A/98, de 4 de Maio
Dec. Lei 270/98, de 1 de Setembro

Dec. Lei 80/99, de 16 de Março

Lei 7/77 de 1 de Fevereiro

Lei 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro

Lei 24/99, de 22 de Abril

Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro

Despacho normativo 122/79 de 1 de Junho

Despacho normativo 239/ME/93, de 20 de Dezembro

Dec. Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Anexos

Anexo 1

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Cara(o) Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação:

Este questionário é uma parte do trabalho de investigação integrado nas minhas provas de doutoramento, visando compreender o modo como alguns processos organizacionais ocorrem, e, simultaneamente, compreender melhor a realidade e os desejos do movimento associativo de que faz parte.

Agradecia que tivesse a amabilidade de responder ao questionário e o devolvesse logo que possível. As respostas são estritamente confidenciais e destinam-se a ser objecto de tratamento para fins académicos.

Muito obrigado pela colaboração

Fernando Lima

NB: As respostas deverão ser enviadas para:

Fernando Melo Lima

Av. N.ª. S.ª. Da Hora, 845

4525-308 Gião

I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1- Identificação

Cargo	Idade	Profissão	Sexo	Nº de anos no cargo	Grau de escolaridade (Ver código no quadro seguinte)
Presidente					
Vice-Presidente					
Tesoureiro					
Secretário					
Vogal					

Código relativo ao grau de escolaridade

Ano de escolaridade	Código
1º Ciclo do Ensino Básico (ex-Ensino Primário)	1
2º Ciclo do Ensino Básico (Ex-Ciclo Preparatório ou 6ª Classe)	2
3º Ciclo do Ensino Básico (Antigo 5º ano do liceu ou equivalente)	3
12º ano (antigo 7º ano do liceu ou equivalente)	4
Bacharelato	5
Licenciatura	6
Mestrado ou Doutoramento	7

II - DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS

Número de alunos que frequenta a escola que representa_____

Número de sócios da Associação de Pais e Enc. Educação que representa_____

Número médio de sócios que assistem às reuniões da Assembleia Geral_____

Número de vezes no ano que reúne a Direcção da Associação de Pais e E.E._____

Número de vezes no ano que reúne a Assembleia-geral da Associação de Pais e E.E.____

Outros elementos que considere relevantes:

III - QUESTIONÁRIO

Por favor coloque um x à frente da resposta que achar mais importante

1 - Na sua escola existe uma sala destinada para a Associação de Pais?

Sim ☐ Não ☐

2 - Na sua escola existe um *placard* destinado para a Associação de Pais?

Sim ☐ Não ☐

3 - Na sua escola existe uma caixa de correio destinada a receber mensagens dirigidas para a Associação de Pais?

Sim ☐ Não ☐

4 - A sua Associação é uma organização que, na prática, funciona:

Como um colectivo ☐

Como um órgão unipessoal (só com o presidente) ☐

5 - A sua Associação é uma organização que, na prática, funciona:

Intermitentemente e só quando há problemas ☐

Sempre e interventivamente ☐

Não funciona ☐

Outra: _____

6 - Como é encarada, pela escola, a Associação de Pais e E.E. nos órgãos a que pertence?

Bem aceite ☐

Mal aceite ☐

Indiferente ☐

7 - E como encara, a Associação de Pais e E.E., os outros agentes educativos nos órgãos a que pertence?

Bem aceite ☐

Mal aceite ☐

Indiferente ☐

8 - A articulação e ligação entre a escola e a Associação de Pais e E.E. é feita preferencialmente através de:

Carta ☐ Telefone ☐ E-mail ☐ Pessoalmente ☐

Outra: _____

9 - A comunicação entre a escola e a Associação de Pais e E.E. é:

Eficaz ☐ Não eficaz ☐

10 - A comunicação entre a escola e a Associação de Pais e E.E. é:

Regular ☐ Irregular ☐

- A comunicação entre a escola e a Associação de Pais e E.E. é:

Suficiente ☐ Insuficiente ☐

12 - Normalmente, as reuniões da Direcção da Associação de Pais e E.E. trata os seguintes assuntos:

Transportes escolares: Sim ☐ Não ☐

Comportamento dos alunos: Sim ☐ Não ☐

Faltas dos professores: Sim ☐ Não ☐

Avaliação dos alunos: Sim ☐ Não ☐

Gestão escolar: Sim ☐ Não ☐

Outros: _____

13 - A escola solicita a ajuda da Associação de Pais e E.E. para:

Ajudar na gestão: Sim ☐ Não ☐

Ajudar na cantina: Sim ☐ Não ☐

Ajudar na segurança da escola: Sim ☐ Não ☐

Ajudar na limpeza da escola: Sim ☐ Não ☐

Ajudar na organização de festas: Sim ☐ Não ☐

Ajudar na organização de visitas de estudo: Sim ☐ Não ☐

Outra: _____

14 - A Associação solicita a ajuda da escola para:

Organizar a Associação de Pais e E.E.: Sim ☐ Não ☐

Enviar as convocações para as reuniões da Assembleia Geral da Associação de Pais e E.E.: Sim ☐

Não ☐

Angariar sócios para a Associação de Pais e E.E.: Sim ☐ Não ☐

Outra: _____

15 - A Associação de Pais deverá ser ouvida em assuntos como:

Horário dos alunos : Sim ☐ Não ☐

Actividades fora da sala de aula (como visitas de estudo, festas, etc): Sim ☐ Não ☐

Gestão escolar (secretaria, cantina, bufete, biblioteca , etc): Sim ☐ Não ☐

Formação de turmas: Sim ☐ Não ☐

Disciplina/indisciplina: Sim ☐ Não ☐

Modo como os professores dão as aulas: Sim ☐ Não ☐

Escolher Directores de Turma: Sim ☐ Não ☐

Actividades extra-curriculares: Sim ☐ Não ☐

Conteúdos das disciplinas: Sim ☐ Não ☐

Avaliação final de ano: Sim ☐ Não ☐

Outros: _____

16 – O que faz a sua Associação de Pais e E.E. quando recebe uma queixa de um E.E. contra um(a) Professor(a) da escola ?

Pôr-se ao lado da escola defendendo-a, mesmo sabendo que a razão pertence aos pais ☐

Pôr-se ao lado dos pais e apresentar queixa à Direcção da escola ☐

Reunir a Direcção da Associação e tomar uma decisão colectiva ☐

Falar pessoalmente com o professor em causa ☐

Não fazer nada até haver nova queixa de um professor ☐

O Presidente da Direcção deve resolver o caso sozinho e de imediato ☐

Outra: _____

IV

17 - A Associação de Pais e E.E. é vista pela escola como um:

Parceiro: Sim ☐ Não ☐

Vigilante da actividade da escola: Sim ☐ Não ☐

Recurso da Escola : Sim ☐ Não ☐

Defensora dos direitos dos alunos : Sim ☐ Não ☐

Entidade organizadora de actividades extra-curriculares : Sim ☐ Não ☐

Outro: _____

18 - E qual deve ser a actuação da Associação de Pais face à escola:

Parceiro: Sim ☐ Não ☐

Vigilante da actividade da escola : Sim ☐ Não ☐

Recurso da Escola: Sim ☐ Não ☐

Defensora dos direitos dos alunos : Sim ☐ Não ☐

Entidade organizadora de actividades extra-curriculares : Sim ☐ Não ☐

Outro: _____

19 – Em que órgãos ou reuniões específicas é que participam os representantes da Associação de Pais e como é que participam?

(Coloque um X nos espaços que entender)

Órgãos e Reuniões	Participam podendo realizar intervenções	Participam não podendo realizar intervenções	A legislação em vigor impede-os de participar	Embora a legislação em vigor o permita, não participam	Observações
Assembleia de Escola					
Conselho Executivo					
Conselho Pedagógico					
Conselho Administrativo					
Conselhos de Turma					
Conselhos Disciplinares					

20 - A Associação de Pais e E.E. envolve-se nas actividades da escola:

Voluntariamente ☐ Só quando solicitada ☐ Não se envolve ☐

Outra : _____

21 - Acha que a proporção de Pais e E.E. nos órgãos de gestão em que estão representados é, em relação aos outros agentes educativos:

Suficiente ☐ Insuficiente ☐ Excessiva ☐

22 - Se respondeu “insuficiente”, então indique qual deveria ser a proporção desejável:

Deveria ser de: _____

23 - Acha que a Associação de Pais e E.E. deveria estar representada no Conselho Executivo?

Sim ☐ Não ☐

24 - Na sua opinião a legislação actual defende os interesses da sua Associação?

Sim ☐ Não ☐

25 - Se escolheu “Não”, diga quais os aspectos que deveriam ser melhorados ou alterados:

Muito Obrigado!

Fernando Lima

Anexo 2

Guião das Entrevistas

Introdução:

- . Explicar aos entrevistados o contexto da entrevista, objectivos
- . Criar um ambiente de descontração, de confiança e empatia
- . Agradecimento pela disponibilidade
- . Entrevista baseada nas respostas dos inquéritos já efectuados às APs e já trabalhados
- . Entrevista para melhor compreensão do funcionamento das APs
- . Material usado: gravador para ser depois transcrito e depois corrigido pelos entrevistados para a seguir ser usado

Metodologia:

Entrevista semi-estruturada, informal, com temas dialogantes, de escuta activa, com discurso livre, compreensiva e discreta investigação

Entrevistados:

Presidente da CONFAP

Presidente da FAPFeira

Presidente da AP da escola da Corga

Presidente da AP da escola de Escariz

Presidente da AP da escola da Ponte

Directora da EB1 de S. Gens

Questões orientadoras

- 1 – Das 37 Associações de Pais que responderam ao nosso inquérito só 14% dos pais dos alunos são sócios da respectiva AP da escola a que pertencem. Que comentário faz?
- Que conclusões se podem tirar do facto de só 6% dos sócios das APs que responderam, assistirem às reuniões da Assembleia-geral das APs?

- Que comentário faz ao facto de mais de metade das APs que responderam, só reunirem uma vez por ano? Significa ausência de problemas na escola?
- A maioria das APs respondeu que funciona como um colectivo. Mas a Direcção das APs só reúne de 7 a 12 vezes por ano. Dado que a escola gera problemas e se as APs intervêm tanto, não deveriam reunir mais vezes? Como se pode explicar isto?
- Face à representatividade espelhada na amostra, quem representa quem? Sentem-se legitimados na vossa intervenção na escola?
- A grande maioria dos presidentes das APs tem como profissão a área dos serviços e profissões liberais, depreendendo-se que têm uma boa situação económica, social, logo, sem constrangimentos no apoio aos educandos. Porque é que é este o segmento social que preside às APs?
- Segundo os dados do inquérito as reuniões das APs tratam nas suas reuniões da gestão corrente da escola como assuntos ligados aos transportes, cantina, comportamento dos alunos, faltas dos professores, avaliação e gestão escolar. Sentem as APs que este tratamento tem consequência nos órgãos e na vida diária da escola?
- No entanto, a escola solicita a ajuda das APs fundamentalmente para organizar visitas de estudo, organizar festas e para a segurança. Como explicar esta dualidade de posições?
- Como explicar que a AP solicite ajuda à escola para angariar sócios? Será uma competência da escola? Não poderá conduzir a uma situação de subordinação e instrumentalização da AP?
- O inquérito mostra que as APs acham que devem ser ouvidas, ter uma palavra a dizer na gestão escolar em assuntos como horários, actividades extra-curriculares, questões de disciplina/indisciplina. Mas não se devem envolver em assuntos como formação de turmas, conteúdos a leccionar, direcção de turma, modo de dar as aulas. Significa isto que há uma separação total das tarefas e responsabilidades dos professores e dos pais?

- Existe unanimidade nos objectivos e estratégias entre a escola e a AP. Não haverá invasão nas competências do professor?
- As APs quando recebem uma queixa de um professor reúne a direcção e toma decisões colectivas. Quantas vezes isto resulta em mudança do contexto que originou a queixa?
- As APs acham que a sua actuação na escola deve ser vista como a de um parceiro, um recurso e/ou vigilante da actividade da escola. Não estará aqui espelhada nas variáveis "vigilante" e "defensores dos alunos" o carácter sindical e policial das APs?
- As APs sentem que efectivamente influenciam a tomada de decisão da gestão escola e dos órgãos da escola?
- As APs poderão organizar-se como estruturas de terceiro sector (não estatais, sem fins lucrativos, com objectivos públicos e sociais) para gerir a escola?
- Qual é a vossa posição face às ideias de: escolha de escola, cheque-ensino, charters schools, descontos nos impostos, financiamento público da escola privada, escola contratualizada?
- A autonomia da escola é tida como um instrumento e uma técnica de gestão para melhor articular o poder central e as periferias (escolas) e assegurar níveis de eficácia. Qual é a vossa posição face à maior ou menor autonomia da escola?
- Não podem as APs serem utilizadas como «carne para canhão» que se utiliza para abrir à privatização da escola pública?
- Qual é a vossa posição quanto à ideia de colocar toda a escolaridade básica na total dependência do poder local, seja no que toca aos currículos, financiamentos, recursos humanos, construções, tudo?
- E quanto ao aprofundamento partenariado. Os parceiros são supostamente iguais. A competitividade entre escolas e localidades não criará

desequilíbrios sociais e regionais, e, como tal, não possibilitará a democratização da exclusão?

- E qual é o papel das APs quanto às famílias desestruturadas ou desfavorecidas? Como se envolvem essas famílias?
- Qual a dimensão da participação das APs na construção dos documentos principais/instrumentos educativos da escola: PEE, PCE, PCT, Regulamento Interno?
- Qual é, na verdade, a real capacidade e dimensão de intervenção das APs no sentido de transformar a escola? Que mudanças podem operar?
- Que dizer das APs que não conhecem as competências que a lei lhes consagra?
- AS APs (20) acham que devem estar representadas no Conselho Executivo das escolas? Concorde? Como? Para quê? Com que competências? Querem ter mais poder?
- A legislação actual, segundo os dados do inquérito, defende os interesses das APs (sim=25, não=12). O que falta legislar?
- Sentem as APs que o papel que lhes é atribuído na construção da nova ordem escolar é suficiente?
- E quais são os limites da participação das APs tendo em conta o seu estatuto jurídico?
- Em suma, qual deve ser o papel das APs na construção da escola pública e democrática?

Muito obrigado pela vossa amabilidade e atenção!

Anexo 3

ENTREVISTAS AOS PRESIDENTES DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Fita nº 03

Entrevista ao Sr. MC, presidente da Associação de Pais da Escola da Ponte, Vila das Aves

E – Sr. MC, a Escola da Ponte é realmente um caso especial de organização e de gestão educativa, tem um contrato de autonomia. Quer contar-nos, ou dizer-nos quais são as principais características da vossa escola, em termos de organização?

MC – As características da escola começam com **uma metodologia, por assim dizer, uma filosofia de ensino muito própria**. Claro que isso dá parte pedagógica seria melhor explicada, por quem de direito, mas já há cerca de 27-30 anos que o corpo docente optou por seguir esta via e isto tornou algo diferente. Normalmente somos rotulados, nessa discussão pedagógica de elite, etc. mas o que é certo que aqui nós nos consideramos diferentes das generalidades. Portanto, aquilo que está ali desenvolvido e implementado, na minha opinião pessoal, foi uma das razões que me fez decidir por colocar lá o meu rapaz mais novo, por desconhecimento de se ter uma escola dita tradicional, normal, foi precisamente esta diferença de **metodologia e de ambiente**. Portanto, eu acho que é muito **desenvolvido ali a questão sentimental, humanista, até o desenvolvimento cívico, a questão, portanto, prende-se muito** o comportamento para a cidadania, não é? E isso diferencia e distingue a escola das demais, porque depois a forma de aprendizagem e de orientação educativa vai também no sentido da participação activa do interesse, da descoberta, da investigação por parte dos alunos. **Ou seja, há aqui uma envolvimento comum que nos cativa, motiva e entusiasma e faz com que todos se sintam participativos e presentes na escola. E, ao fim, ao cabo, indispensáveis...** (fita da fita nº 3 lado B)

Fita nº 04 – Lado A

(continuação da entrevista Escola da Ponte)

E – Mas, portanto, a Escola da Ponte foi criada pelo José Pacheco, é uma escola de alunos com necessidades educativas especiais. Não?

MC – Não!

E – Enfim, ele baseava-se um pouco em um réplica inglesa, não é?

MC – Bem, isto aí... dentro das metodologias ou do lado das questões pedagógicas, não sei... cientificar explicar...

E – Quais são as grandes diferenças principais das escolas tradicionais ao nível da gestão, ao nível de, se... quer dizer, a como faz?

MC – Quer dizer... **tem uma participação muito, muito, muito preponderante, por assim dizer, não é?** A característica basilar, na minha opinião, é a envolvimento que isso implica professores, alunos, pais, auxiliares, ou seja, a escola como uma comunidade educativa global, total, completa. **Portanto, uma coisa é haver turmas ou classes, haver um livro para cada aluno, cada uma das áreas ou disciplinas, haver falta ou não de professores, haver salas isoladas de mono docências e outra coisa é não haver nada disso. É serem todos heterogêneos, estarem todas as pessoas envolvidas com todos os alunos, não haver mono docência, nem uma sala de aula específica, um espaço, portanto, restrito e alargar o âmbito da participação e o desafio da presença e da contribuição, aos pais. Portanto, fazendo-os sentir parte integrante da mesma, não é? Portanto, é esta característica é, na minha opinião, a imagem da nossa escola.**

E – Os pais, neste caso, têm uma participação suficiente...

MC – Claro!

E – Nós fizemos um inquérito a 162 Associação de Pais, das quais recebemos 37 respostas. E é com base nestas 37 respostas que elaboramos uma espécie de guião para termos esta conversa. Das 37 Associação de Pais que responderam ao nosso inquérito, só 14% dos pais são sócios de Associação de Pais. Só 14% dos pais dos alunos são sócios das Associação de Pais. Isto merece algum comentário?

MC – Olhe, como deve saber, estivemos a bocado a conversar, também recebemos este inquérito. Tive bastante dificuldade em dar respostas, em preenchê-los, precisamente pela diferença e pela especificidade da escola e da associação de pais dentro da escola. O que é que quer dizer? É que nós não estamos preocupados se há num universo de 150 alunos, se há 30 ou 50 a serem contribuintes da associação, como sócio da associação de pais, nem sequer distinguimos, nem diferenciamos, nem temos a preocupação de elaborar uma tabela com os sócio e os não-sócios. Ou seja, **a partir do momento em que o aluno se matricula na escola, para todos os efeitos, independentemente da quotização ou da contribuição ou do donativo, nós não temos um termo rígido para exprimir, todos eles passam a ser parte integrante dos pais que são representados por um grupo de pais enquanto associação de pais.** Ou seja, existe na mesma a entidade, existe na mesma as reuniões, existem na mesma a organização, os órgãos sociais da escola, mas a partir daí, aquele grupo que é eleito, que é responsável pela entidade, enquanto entidade, só se preocupa estar na escola, representar a escola, representar os pais, ajudar todos como um só, sem qualquer tipo de distinção, sem qualquer tipo de... certo? Daí, nossa associação...

E – Qualquer aluno pode matricular-se na vossa escola?

MC – Qualquer aluno pode...

E – De qualquer natureza?

MC – Qualquer aluno, de qualquer natureza e de qualquer localidade. Desde que haja...

E – Ou a escola é que escolhe os alunos?

MC – Não, não, não há escolhas! Tanto na há escolhas... tanto... porque nestes dois últimos, dois, três anos últimos nós fomos bombardeados com chamadas, pedidos de alunos com necessidades educativas especiais que isso foi desestabilizar profundamente aquilo que era a escola. Ou seja, a política da escola é não discriminar ninguém e não impedir ninguém do acesso a ela. E, a partir do momento em que foi vista como quase o último recurso de um aluno com necessidades educativas especiais e este termo é um pouco abstracto, no nosso conceito, porquê a questão social, a questão económica, a questão familiar, a questão laboral tem tanto peso e é tão considerada quanto a questão física, mental, motora etc. portanto, nós... psicológica e tal! Nós não estamos preocupados com a natureza da deficiência, nem com a natureza da dificuldade e as portas estão abertas para todo e qualquer aluno oriundo de toda e qualquer localidade do país, desde que queira e que seja possível em termos logísticos, instalações e... portanto, ao fim, ao cabo, espaço... dar resposta. Porque só isto é que é o impeditivo, o impedimento do acesso de qualquer, de um aluno à escola. Começamos a restringir um pouco, já, o ano anterior e este para não haver, como que um desequilíbrio entre aquilo que é comum, normal, dito normal ou comum, e aquilo que é educativo especial, porque se não, daqui a pouco, poderíamos passar a ser considerados a escola de recuperação de deficientes socio-económica, culturais e etc. e não uma escola comum, normal, como qualquer outra, não é? do ensino público.

E – Sr. Presidente, também naquele inquérito, chegou a fazer alguma confusão, mesmo em relação a participação e a representatividade dos pais. Por exemplo: só 6% dos sócios das associações é que participam nas assembleias-gerais das Associação de Pais. Isto não parece um número bastante redutor da capacidade e da influência das Associação de Pais?

MC – Eu vejo isto por um outro prisma, porque, na minha opinião, na percepção como um elemento da associação, do movimento associativo, porque o meu rapaz mais velho tem 16 e desde que foi para a chamada primeira classe eu fui convidado a integrar uma associação de pais, **na chamada dita escola normal, tradicional**. Portanto, tive uma experiência deste tipo e passei a ter outra do tipo actual em que estou inserido que é a Escola da Ponte, que é específica. Portanto, o que eu distingo aqui? **Enquanto que no momento anterior eu sentia realmente esta dificuldade em motivar os pais, em atrair os pais, em fazê-los participar nas actividades ou assembleias, embora eu tivesse conseguido com colegas coisa interessantes nesta altura, na escola onde estive o mais velho, neste caso concreto há uma diferença para melhor, no sentido positivo acentuado**. Porque, os pais que...tem havido uma variação do número de alunos nos últimos anos, não muito grande, mas desde que foi aberta a possibilidade de alargar ao segundo ciclo e deixou de ser a dita primeiro ciclo, de 1 ao 4 e passou de 1 a 6. Sensivelmente, 150, 160, 180... tivemos quase 200, 180 e não sei quantos no primeiro ou segundo ano, mudava de turma para o segundo ciclo. E era extraordinário porque, em termos percentuais não sei, mas desses 150, 160, 170, normalmente nas assembleias, nas reuniões, nas presenças, nas

convocações, etc. quer da associação de pais, quer da escola como direcção havia uma participação muito grande e eu posso dizer que não seriam nunca menos de 70, 80, 90 pessoas, porque o pavilhão, o espaço polivalente, um polivalente de uma P3, a dita... acho que é a tipologia da escola actual... do primeiro ciclo. Então, aquelas que têm quatro salas e depois o pavilhão, o polivalente, que é para arrumarem cantina... este espaço era praticamente cheio e... portanto, daí o que é que distingue umas associações, provavelmente da nossa, enquanto escola e enquanto comunidade? **É a atracção, o empenhamento, a motivação, a participação que existe enquanto escola, pais, filhos, professores, auxiliares, etc.** é a envolvimento comum que faz com que isto aconteça. Portanto, a partir do momento estão... tomar parte, podem fazer parte disto tudo em que a direcção seguiu no sentido mais administrativo, mais formalista, que é o que se... portanto, como comissão instaladora. **Começou-se a sentir também um afastamento e um distanciamento, uma dificuldade maior em fazer com que os pais estivessem nessa mesma quantidade, nessa mesma percentagem presentes e participativos, porque há como quê um aproximar do dito tradicional, comum, normal, administrativo, formal e etc. mais burocrático, portanto. É um sintoma elucidativo daquilo que a escola pública promove em relação, nos moldes actuais faz com que esta participação e essa, ao fim, ao cabo, (?) educação de presenças se note, se...**

E – Já que estamos a falar da ponte que é um caso à parte...

MC – Relativamente...

E – Relativamente à parte. Também tem conhecimento, efectivamente, das outras Associação de Pais e do movimento associativo. É que no inquérito que elaboramos, alguns números são do seu conhecimento, dizia, por exemplo, que as Associação de Pais, a assembleia-geral de pais reunia, por exemplo, uma vez por ano. Não sei se isto, de facto, de reunir só uma vez por ano uma assembleia-geral de pais de uma escola se isto significava ausência de problemas. Também a própria direcção das Associação de Pais, a maioria respondeu que reunia de sete a 12 vezes por ano. Portanto, suponho que será à volta de uma vez por mês. Agora juntando estas duas questões, sendo a escola geradora, por natureza, de problemas e dizendo os pais que intervêm.... Na escola, não acha que estes sócios deviam reunir mais vezes por ano?

MC – Refere-se concretamente à nossa organização ou em geral?

E – Ao movimento associativo em geral., uma vez que a vossa organização faz parte da própria organização em questão. Mas não é o que acontece com o movimento associativo.

MC – Eu acho que, e isso agora no âmbito da generalidade das APs, enquanto elementos integrantes na escola não está, pelo menos na minha opinião não está, no maior número de reuniões ou menor dos órgãos sociais. Está na parceria, na integração que a própria escola, enquanto organização, consegue fazer com estas entidades que são os pais ou seus representantes. Portanto, independentemente dos órgãos reunirem uma vez por mês, uma vez de dois em dois meses ou uma vez por ano é... a participação dos pais, e aí enquanto pais, através da sua associação que representa é tanto maior ou menor quanto o cativar e o atrair a escola enquanto organização indissociável for capaz de fazer. Portanto, se houver uma relação de integração, não no sentido de integrado ou desintegrado da comunidade na escola, enquanto elementos fundamentais desta mesma comunidade, quanto maior for esta integração de parceria, de participação, de colaboração, etc. maior será a participação dos pais em geral e o interesse e a

vontade, e até a partir disto, e esse problema, na minha opinião, de que falou, de uma escola que em geral que é um foco de problemas, ou desenvolvimento de problemas, eu não concordo (riso!), não concordo muito com a questão, nem com a interpretação que dá neste sentido. Porque, a escola é tanto foco de problemas, como foco de solução ou minoração dos problemas que entram na escola. Na minha opinião, não são criados na escola, eles... pelo menos na Escola da Ponte, são resolvido, são diluídos na escola porque entram na escola. Com a entrada e a presença de alunos, não são desenvolvidos, nem criados, nem...

E – Pois, o que eu estava a dizer é inerente à própria condição humana, gerar e criar problemas. Então no meio de setecentas, mil pessoas é perfeitamente natural que haja problemas de relacionamento, de disciplina e indisciplina...enfim, vários tipos de problemas.

MC – Perfeitamente, perfeitamente...

E – Eu tenho estudado um pouco esse movimento associativo e a representatividade do movimento associativo porque é evidente que a escola da Ponte só há uma e é evidente que eu também prefiro a ideia de que o envolvimento natural não forçado, mas natural, espontâneo e não burocrático dá realmente frutos e seria o ideal, mas, estamos muito longe desse ideal, embora tenhamos que sonhar sempre, não é?

MC – Mas, já agora desculpe interrompê-lo a questão formal é tão importante ou mais...

E – A tentativa de burocratizar o vosso sistema começou por afastar...

MC – Precisamente... sem dúvida...

E –... Ou acabar com a espontaneidade da adesão, porque de facto a gente gosta de ter o sentimento de pertença, mas, não gosta de ter o outro sentimento da exclusão. Mas, por exemplo, há escolas com 1800 alunos e tem a AP com 71 sócios; 1703 Alunos, 51 sócios; 1250 Alunos, 20 sócios. Ainda ontem li num jornal: a Federação de Associações de Pais de um determinado conselho existe no papel, mas, na prática não funciona. Numa destas escolas tem 1096 estudantes e apenas 20 sócios. Quer dizer, face a representatividade que esses número espelham, quem representa quem nas estruturas e nos órgãos de gestão. **Sentem-se as APs nos órgãos de gestão legitimados para a intervenção que tem que ter na escola?**

MC – Acho que não. De forma alguma. Eu...

E – Sente deste lado então que por exemplo, se as APs entrassem na gestão da escola?

MC – Eu prefiro que as APs tenham...

E – Vamos pôr um bocadinho de lado a escola da Ponte e tentar generalizar.

MC – Exactamente, e eu vou tentar como que colocar no papel de um... enquanto elemento da chamada escola dita tradicional normal onde estive a uns anos antes. Na altura em que foi proposto o 115-A/98 para a autonomia da escola, eu nunca fui defensor do agrupamento vertical, nunca, sempre achei e entendi e fiz força, fiz questão para na escola onde estava para que os professores se organizassem e desafiassem (entre aspas) os professores das outras escolas, na

freguesia onde eu estava, de forma a constituírem o seu próprio agrupamento, horizontal. Porque na minha opinião pessoal, quanto maior for a nau, maior é a tormenta. E, no meu dito, no meu feito não me enganei nenhum bocadinho. Como no corpo docente há dificuldade de uma iniciativa a não ser que seja por decreto, depois tentam, no papel fazer o que dificilmente acontece, é só para ser feito.... Daí a minha opinião e interpretação relativamente a esta discrepância de alunos e sócios de uma associação... existir como consequência, ou seja, os agrupamentos como não se auto-formaram naturalmente em horizontais enquanto comunidades, enquanto organização, alargada mas no âmbito restrito, não sei se percebe? É... obrigou a administração a criar indiscriminadamente como verticais, ou seja, as realidades de uma freguesia virão confrontadas com diversas realidades, que embora freguesias próximas são distintas. **Daí que a estrutura que poderá ser vinda a ser criada enquanto entidade como a APs representativa desses agrupamentos, não deixa de ser meramente institucional, formal, ou virtual, quase, percebe?**

E – Sim. É o caso, por exemplo, da gestão da escola vir de um contexto completamente oposto às escolas e implementar um projecto que não tenha nada a ver com a realidade.

MC – Claro, na minha opinião nem implementam projecto nenhum. Porque aquilo que é um projecto no papel, a semelhança de aquilo que diz neste artigo de jornal, regra geral nas escolas acontece o mesmo. Existe um projecto educativo na escola, que dificilmente é implementado ou desenvolvido, portanto, não me espanta que haja esses resultados e que cheguem a esses resultados, porque a forma organizacional das escolas no meu entendimento é que leva a esses resultados e é o que provoca isso, a partir do momento que teve que ser da forma como eu tentei aqui explicar a minha opinião acerca dos agrupamentos que provocaram esta história, porque uma coisa repara que são 4 ou 5 escolas de um ciclo em que facilmente se integram e se entendem, e se sentem como fazendo parte do mesmo e outra coisa é... 12 15 ou 20 escolas do 1º. ciclo e uma do 2º. e 3º. que vai como que sobrepor-se (entre aspas) ou vai como que ser responsável da organização, orientação, administração e gestão de todas elas em geral. Ou seja, por mais que.... Os responsáveis administrativos tentem distinguir ou diferenciar os diversos níveis de ensinos e as especificidades da escola, tem que ter como que uma matriz quase comum a todas elas, isso não vai funcionar. E, depois **não há um sentimento dos pais como fazendo parte do desenvolvimento dessas escolas e desse estar na escola, participar na escola e integrar-se na escola, porque vêem que há uma directriz, uma matriz, ou uma directiva superior e quase que indiscutível**, porque as coisas são apresentadas e eu tive a oportunidade já na parte final do desenvolvimento dos agrupamentos, 115 enquanto agrupamento e, sinceramente senti-me muito mal, completamente relegado, não é que eu faça questão de protagonizar seja o que for, mas, senti-me completamente marginalizados, excluído, considerado como massa humana que provoca ou que faça que a escola exista e os professores também porque tiveram seus filhos e tiveram que os colocar ali.

E – Essa discussão, nós vamos retoma-la mais lá para frente. O discurso que está a fazer, provavelmente ao nível do país, ao nível das outras direcções das APs, se calhar, não seriam entendido por todas elas, não é? Até porque ao nível intelectual há diferenças muito grandes. Mas, mesmo assim consegue-se sentir, pelo menos nas respostas que nos deram, que a grande maioria dos presidentes das APs, porque de facto eu acho que se as escolas, os órgãos das APs reúnem tão poucas vezes é porque têm na sua componente alguém que vai resolver os problemas que quase sempre penso eu deve ser o presidente, não é? Mas, tem a sua frente, portanto, pessoas com profissões, como profissões liberais, professores, advogados, engenheiros e não propriamente profissões que enfim... mas, teria

algumas dificuldades na gestão e na discussão até dos instrumentos, dos órgãos, dos documentos que a escola propriamente os indica (?). O que é esse prosseguimento social, escolhido para liderar as associações, será uma questão de facto intelectual? Será uma questão técnica? Será uma questão de disponibilidade de tempo? É que a partida se é este seguimento social que é escolhido para presidir também à partida se sabe que os filhos não têm grandes constrangimentos socio-económicos e até culturais, então, à partida não apresentarão grandes dificuldades nos recursos escolares, não é? Mas, as camadas mais baixas da sociedade aí estarão perfeitamente a génese dos problemas na maior parte deles, mas, os pais normalmente não estão à frente das associações. Qual será a sua leitura disso?

MC – A minha leitura (risos). Eu acho que há realmente... (interrupção da gravação)

MC – A questão de quem preside a que... neste caso concreto das APs, penso que o factor mais importante é a disponibilidade ou da flexibilidade de quem se disponibiliza a integrar os órgãos das associações permite, portanto, claro que a questão intelectual, do conhecimento e etc... também

E – a competência?

MC – Sim, a competência, portanto, do empenhamento as vezes também pesa, não é? **Mas, essencialmente o factor humanista de quem preside na minha opinião pessoal é mais importante, conta mais associado a esta disponibilidade e essa flexibilidade de tempo e de horário conta mais do que propriamente a questão curricular ou de habilitações ou... de até de profissão.** Portanto, os extractos sociais e chamemos de mais desfavorecidos, as vezes não é por ignorância, não é por falta de vontade, não é por... as vezes é por indisponibilidade porque regra geral tem um emprego que os ocupa, normalmente, o chamado horário normal, ou seja, das 8 às 6 da tarde ou às 5... ou das oito e meia às cinco ou cinco e meia... **e isso é um factor inibidor da disponibilidade dessa camada social.** Não tanto no sentido da voluntariedade, da participação, da ajuda, do seu contributo enquanto elemento ou pai na escola ou mãe... nesse sentido... agora, quanto mais for implementado ou sentido pela chamada classe mais...

(término do lado A da 4ª. Fita)

MC – Como eu estava a dizer em relação à questão das classes sociais, mas, quanto maior for sentida a diferença ou quanto maior for feita notar a diferença de nível, de conhecimentos entre os próprios pais, mais depressa se vai tornar o fosso ou o distanciamento entre os próprios pais enquanto comunidade. E aquilo que se tenta fazer e eu tenho provavelmente a tendência de usar a Ponte como exemplo, não é? É diluir tudo isso porque até de escola de elite nós somos acusados de ser e é exactamente o inverso que se passa ali.

E – Nas reuniões... das APs apontava-se como matérias a tratar nestas reuniões, matérias de gestão correntes das escolas, importantes como: transporte, cantina, comportamento dos alunos, falta dos professores, avaliação enfim, gestão escolar, não é? Sentem-se as APs que esses assuntos tratados nessas reuniões têm consequência depois nos órgãos, na vida quotidiana das escolas?

MC – Está a querer a dizer aquilo que em geral as associações discutem em assembleia com os pais que no sentido de fazer, transportar para a direcção essas mesmas decisões ou sentimentos, não é?

E – E consequências, isso é, se elas são aplicadas? Se é feito?

MC – Eu acho que toda e qualquer direcção da escola que seja receptiva, que seja flexível e sensível aos problemas dos pais, portanto, interlocutores das questões dos filhos, não é? Porque ao fim, ao cabo os filhos é que são o elo de ligação à escola mais directo e é que poderão fazer sentir aos pais aquilo que se passa na escola em termos de alerta, quanto maior for essa flexibilidade, essa ao fim, ao cabo, essa acessibilidade, maior é o poder de resolução e os problemas que penso que serão as consequências...

E – Enquanto as APs dizem que nas suas reuniões tratam destes assuntos que são assuntos-chave da vida escola, como é avaliação, como é falta dos professores, etc., as mesmas associações dizem que a escola solicita das APs para organizar visita de estudo, para organizar festas ou questão de seguranças. Quer dizer: há aqui uma dualidade de posições de comportamento, de ponto de vista... Como é que se explica isto?

MC – Precisamente. Normalmente eu acho isto que é um problema de mentalidade e não sei se será até um preconceito social no que se refere ao relacionamento do corpo docente com a comunidade. Portanto, que acho foi desenvolvido, durante muitos anos, aquele sentimento de que os pais agradeciam aos professores simbolicamente pelo esforço e a disponibilidade que tinham em ensinar seus filhos. Achavam os pais que era meritório para os professores e que era quase que um favor que estava a ser feito aos pais, ensinarem a seus filhos nas escolas. Portanto, eu acho que isto teve um efeito perverso porque, a partir deste comportamento, começou-se a desenvolver, na minha opinião, um distanciamento maior entre o que é o professor enquanto figura, entidade, o que representa a escola, o saber, o conhecimento, etc. e o pai, por regra geral, estou a generalizar, a individualizar casos, enquanto o agradecido, aquele que se põe na posição de grato por... e tenta, de todas as formas e mais uma, compensar aquilo que acha que é um favor que está a ser feito e não uma obrigação e não, ao fim, ao cabo, uma relação social que existe entre estado profissional e sociedade, e cidadão. Portanto, isso, ainda hoje é difícil fazer sentir ao corpo docente, às direcções da escola que eles desempenhando seu próprio papel enquanto gestores e, ao fim, ao cabo, educadores, não deviam esgotar aí a sua própria participação e acção na escola e não deviam ver os pais como uns potenciais dadores de festas, de serviços, até de bens que fazem falta à escola.

E – Mas, repare... tudo isso é efeito e consequência de qualquer coisa...

MC – Pois (risos)

E – Porque nesse inquérito também a maioria dos pais respondia a uma outra pergunta quando de fazia a pergunta: a APs solicita a ajuda da escola para... todos disseram que era para enviar convocatórias para reuniões, mas, uma outra grande maioria respondeu que necessitava da escola para angariar sócios para a associação. Isso será uma competência da escola? Ou então, ou ainda... não poderá conduzir isto quando uma associação pede à direcção da escola para angariar sócios, isto não poderá conduzir a uma subordinação ou uma instrumentalização das APs por parte da direcção da escola? Onde é que está o sentimento de independência da actuação?

MC – Eu entendo a questão, eu entendo e sinto-a... agora eu acho que há uma razão, um motivo para que as APs tenham essa tendência para... e a escola da Ponte sendo o que é, não foge muito à regra enquanto pensar, ou seja, quando interpreta a questão de pais que são pais e todos eles fazem parte da AP, são todos associados independentemente de dar ou não sua contribuição, nós também nos

apoiamos (entre aspas) na parte administrativa da escola para fazer esse elo de ligação em termos de co-participação, mas, por um motivo... eu as outras associações não sei, os outros órgãos sociais das outras associações não sei, mas, desconfio que seja por isto... regra geral, regra geral não existe um espaço, não existe um funcionário, não existe alguém que seja responsável, localizados na escola enquanto organizador de tudo o que é uma burocracia de uma AP. E dada essa dificuldade, há uma tendência natural em solicitar às administrações escolares que no momento da inscrição, da matrícula, ou da presença dos pais na escola, seja aproveitado para lhe propor passar a ser associado ou contribuinte da AP, eu interpreto isso mais nesse sentido do que propriamente da subordinação.

E – O inquérito mostra também que as APs, portanto, são e devem ser ouvidas, tenham uma palavra a dizer na gestão escolar em assuntos como: horários, como actividades extracurricular, disciplina, indisciplina, formação de turmas, conteúdos das aulas, direcção de turmas, modo de dar as aulas por parte dos professores. Significa que existe de facto e na prática uma separação total das competências e um respeito das competências de cada agente educativo, dos pais, dos professores e significa que enquanto não há o perigo de invasão de competências exclusivas dos professores, quando os pais dizem que têm uma palavra a dizer no modo dos professores darem as aulas, isso não poderá ser perigoso?

MC – Eu penso que sim

E – Dentro da vossa própria organização da Escola da Ponte, uma vez que é presidente e sabe bem como que se faz, mas, amanhã pode não ser presidente (risos).

MC – Pois, evidente.

E – Não poderá ter uma conotação de invasão de competências e a partir daí criar (?)...

MC – Eu penso que sim, eu penso que sim e o que faz com que, regra geral também, e eu generalizo sempre que é para não ferir susceptibilidades... o que faz com que o corpo docente, se discute, se impõe, que se coloque sempre à defesa relativamente aos pais ou às APs, é precisamente o receio da intromissão por parte deles nas questões pedagógicas, agora, uma coisa é o que se considera intromissão, o dar uma opinião pessoal, sentida... provavelmente leiga, mas, que era o sentimento e a sensibilidade de cada um, dar a opinião e ela ser analisada, interpretada e respondida, não é? Ou sentir que essa opinião está a ser como que uma intromissão, portanto, há o perigo do pais terem a tendência de se imiscuírem dos assuntos pedagógicos da escola, eu sou contra, sinceramente. Eu, enquanto elemento de uma AP, nunca me passaria pela cabeça criticar ou por em causa a forma de dar, ao fim ao cabo, ter... o...

E – Mas os pais não querem controlar as escolas?

MC – Eu acho que não. **Eu acho que os pais não têm interesse nenhum em controlar as escolas, os pais, penso que estão muito mais interessados no...**

E – Eu digo isto, porque noutra entrevista a outro presidente de outra associação de pais ele era taxativo nesta matéria. Dizia que as “professores têm medo dos pais, e nós queremos os pais foram do conselho executivo”, portanto os pais querem controlar as escolas para quê?

MC – Eu não interpreto a questão desta maneira...

E – Não será isto um desvio da função de facto, por parte dos agentes educativos, das competências de cada um?

MC – Pois. Eu, como estava a dizer, **relativamente a intromissão e a consequência pode haver uma tentação dos pais de se intrometerem naquilo que é da competência dos professores e nós temos o cuidado de separar e distinguir muito bem estas áreas e não...**

E – Bastaria explicitar bem os direitos e os deveres.

MC – Sim, bastaria! Bastaria...

E – Portanto, o perigo automaticamente é posto de lado...

MC – Parte... e estavam as regras definidas. Agora, o que... eu não acredito, nem considero que os pais queiram mandar em nada, nem em ninguém. Eu acho é que...

E – É que, é que o presidente em questão expressava que se houvesse uma linha de raciocínio e até suponho que ideológica da pessoa em causa, porque eu assisti a uma assembleia-geral de pais dessa associação, de que sou sócio, também sou sócio... portanto sou pai, e nessa reunião, a primeira e única reunião da assembleia-geral com os pais naquela escola por ano, uma mãe perguntou-lhe a determinada altura: olhe, é a primeira vez que estou aqui e não percebo nada disto, meu filho entrou aqui para o quinto ano... para que é que serve a associação de pais? E ele respondeu-lhe: serve para fazer pressão sobre os professores. (?) Naquele timing afirmou que serve para fazer pressão, mas depois na entrevista diz que os professores têm medo da associação e depois, consequentemente...

MC – Provavelmente essa postura e forma de estar desse pai, enquanto responsável...

E – Não é generalizável...

MC – Não se deve generalizar, nem considerar como comum e ainda bem. Porque, eu não considero que as APs existam, ou devam existir, ou se organizem como forma de pressão para os professores. O facto é que... há quase como um que... esse sentimento... de parte à parte, os professores sente-se coagidos porque os pais pressionam, agora, porque é que eles se sentem assim? Porquê ainda não conseguiram encontrar o ponto de equilíbrio que os faça... entrosar-se, sentirem-se, como partes indissociáveis da comunidade da escola, em que cada um tem o seu papel... distinto. É... sem que cada qual se sinta utilizado, manipulado e etc. quer dizer, de uma forma o quanto mais natural e voluntária, possível, mas também empenhada. Ou seja, não faz sentido que o corpo docente seja muito variado de ano para ano, não faz sentido que... seja rígido, que haja rigidez nas regras, que haja um formalismo demasiado, que haja administrativismo, se é que se pode usar o termo? E também não faz sentido que os pais se sintam que os professores estão só com os seus próprios interesses e a olhar só para o seu próprio umbigo. Porque, senão teriam que se olhar ao espelho também. E enquanto que não houver uma diluição de entendimentos e a distinção de parte à parte do papel de cada um, vai ser difícil as aproximações, a integração, a diluição de toda a comunidade, enquanto... como se chama? Enquanto um pólo de desenvolvimento social de qualquer pais. Quer dizer, eu vejo isso de uma forma mais humanista, mais social, mais próxima, mais sentimental até...

E – A minha tese de mestrado é no âmbito do envolvimento das famílias na escola, até complementaridade e a inter-complementaridade dos mesmos. Mas também esta posição assumida por este presidente não pode resultar também numa outra questão que eu fazia no inquérito que era a de que, mediante uma queixa que a associação recebe de um professor e, certamente que deve receber muitas queixas dos pais em relação aos professores, as respostas que me deram eram que a direcção da associação reúne, toma uma decisão, uma decisão colectiva e depois actua... então, se calhar, dá aqui a ideia de medo... A questão é a seguinte: quando existe um caso deste, quantas vezes é que esta decisão colectiva da direcção da associação resulta em mudança de comportamento e de contexto e distinção também por parte da escola?

MC – Eu... eu tenho...

E – isto pode haver duas leituras: o professor actua assim, há uma queixa e ele mudou de comportamento; mas mudou de comportamento porque tem medo de nós, daí se calhar, a questão de dizer, mas depois tem medo de nós; mudou de comportamento porque tem medo de nós, ou então diz: não, mudou de comportamento porque percebeu que errou e achou que era melhor mudar de caminho.

MC – Pois, eu, felizmente, não me sinto confrontado com estas situações, não é? Porque a forma organizacional da Escola da Ponte é diferente. Ou seja: existe o chamado conselho de projecto em que, numa sala maior que esta, sentam-se 6, 30, 40, 50 professores conforme o número de alunos que têm em cada ano e, neste caso concreto, com o terceiro ciclo aumenta substancialmente...

E – Quantos alunos tem a vossa escola?

MC – Agora são 220 em média, aproximadamente... e, claro, por causa do sétimo, oitavo e do nono. Agora... como há semanalmente essa reunião de conselho de projecto, da qual eu tento fazer parte sempre que é pertinente, e que é oportuno, e que é necessário também em algumas matérias... mas, regra geral, ou numa primeira parte da reunião, ou numa segunda parte da reunião ou na reunião toda eu tento estar disponível para. E, esta questão que colocou assim muito concreta, muito objectiva, eu não a sinto ali. Agora tenho uma opinião relativamente a isso, em relação às outras escolas. Pode, realmente haver o profissional que é sensível, que é humilde e reconheça que possa ter errado em um determinado momento e, dado ao alerta ou à chamada de atenção, ele mude de atitude ou de comportamento. Pode haver. Eu acho que infelizmente isso é residual. Devia ser generalizado, porque ninguém é perfeito e se nós partíssemos do princípio que todos nós temos falhas e que todos nós erramos, tínhamos muito mais facilidades em perceber e em reconhecer que às tantas, se exigirmos aos outros que se emendem, também temos que ser... também temos que, digamos, reconhecer que nos devemos emendar o melhor mais e o melhor possível. Agora, esta questão de confronto de chamada de atenção que é quase como quem vai... não diria reprimir, mas às vezes é entendida como tal. É como quase que uma atitude de um pai perante a um filho que agiu mal ou teve um comportamento menos adequado.

E – O que eu queria saber é se efectivamente as APs têm a noção de que a sua actuação influencia a tomada de decisão da escola?

MC – **Eu acho que muito insignificativamente. Ou seja, é pouco perceptível e pouco notório que algo se tenha modificado ou tenha levado uma vertente...**

E – Em função disso?

MC - Em função disso. Porque regra geral prevalece aquilo que é, aquilo que são as directrizes da administração escolar. Normalmente.

E – Uma outra questão...

MC – Nas escolas em geral, não é? Eu procuro responder em função da distinção que faço do dito tradicional e não da Escola da Ponte.

E – É interessante ...é que eu não percebo porque é que tão difícil generalizar a atitude e o exemplo da Ponte em relação ao resto do país. Mas pronto...

MC – É uma questão de cultura, é uma questão de cultura...

E – É uma questão de cultura e talvez de poder, não sei?

MC – Talvez?!

E – O movimento associativo acha na sua maioria que deve pertencer e que deve estar representado no Conselho Executivo das Escolas. Como? Com que competências? E para quê?

MC – Eu acho que os pais são representados pelas associações, devem fazer parte do conselho directivo da escola, não no sentido de dar palpites sobre como é que vai ser a organização e o desenvolvimento pedagógico da escola, mas sim no sentido mais amplo do dia-a-dia da escola. Como é que... Aquilo que falou a bocado, na questão dos horários, das turmas, das actividades, enfim, das visitas... etc.

E – (?) honorários... (?)

MC – Não propriamente, não necessariamente, porque os órgãos sociais da escola, das associações, como dissemos atrás, estão por... por, digamos, por carolice e disponibilizam e prejudicam um pouco do seu tempo, não é?... Para ajudar a que a comunidade, ao fim, ao cabo, tenha... como é que eu hei de dizer?... **tenha... um representante que possa fazer chegar a administração escolar de cada estabelecimento as suas apreensões e não é obrigatório que tenham um emprego fixo, não é obrigatório que esteja ali a ser remunerado.** Basta que, nos momentos das decisões, reuniões e etc., ele seja solicitado a dar a sua opinião e a transmitir o sentimento colectivo dos pais, quando é possível.

E – Isto faz-me confusão, porque eu já estudei, estudo estas matérias a muitos anos... é que eu acho que há visões diferentes em relação às formas de actuação. O objecto dos pais e dos professores é o mesmo: é o aluno.

MC – Sim!

E – Bem, sabemos que há aqui algumas diferenças e algumas nuances importantes, porque os pais entregam filhos à escola e a escola recebe alunos. Não recebe filhos, recebe alunos. São coisas diferentes, apesar de tudo. É uma nuance importante. Mas, se o objecto é o mesmo, os dois agentes vão competir pela posse do objecto. Isto é que estraga, se calhar, a complementaridade que deveria haver, para que o objecto, ou objectivo dos dois agentes fosse o mesmo, que é o sucesso educativo, e claro está, instrutivo do aluno. Não acha que é esta a visão que

prevalece, a da competitividade, a da competição entre escola e pais não deveria ser substituída pela complementaridade? Que eu suponha que a Escola da Ponte aposta na complementaridade das pessoas.

MC – Claro, claro... Interpretando a questão a resposta claramente viria neste sentido, uma forma simplista. A minha opinião relativamente à sociedade, enquanto comunidade escolar, é diferente porque a massificação, ao fim, ao cabo, do sistema de ensino trouxe também uma necessidade de formação massificada. Portanto, na minha opinião pessoal, os professores, enquanto professores, por vocação têm uma sensibilidade muito própria, têm um comportamento muito próprio. E o professor, enquanto profissional, tem uma sensibilidade completamente diferente. Completamente distinta. Não sei se me faço entender, neste ponto.

E – Sim.

MC – Eu vejo que...

E – Mas podem haver as duas coisas juntas.

MC – Podem haver as duas coisas juntas...

E – Ou devia de haver, mas...

MC – Mas, mas, mas infeliz...

E – Você prefere o vocacional ou prefere o profissional?

MC – Eu prefiro o vocacional. Infelizmente o profissional tem-se vindo a sobrepor ao vocacional. E quando isso acontece, essa competitividade que diz do objecto que é o aluno, acaba por ser mesmo entendida como tal, como sendo um cliente de um sistema.

E – Mas já há bocado, quando falava na questão que os professores tinham medo ou respeitavam menos os pais, isso fez-me recordar o tempo onde se exigia o vocacional. Hoje em dia exige-se... eu defendo o profissional... o profissional é aquele que de facto não deixa cair nunca o aluno em qualquer situação. Agora, pode haver maus ou bons profissionais. Não é verdade? Como em todas as profissões...

MC – Eu só acho que é preciso distinguir ou, ao fim e ao cabo, perceber o que se entende por vocacional e profissional. Ou qual é o conceito real do vocacional e do profissional, ou seja: um vocacional pode ser... normalmente é um bom profissional. O vocacional, normalmente, é um bom profissional. E nem sempre um bom profissional consegue ter a vocação para... ou seja, ele especializou-se profissionalmente, mas a vocação natural e normal dele poderia não ser exactamente aquela.

E – No sentido de que... pois, percebo!

MC – E quando eu falava no medo e no receio e na vassalagem que... isso era num contexto diferente, num regime diferente e numa circunstâncias diferentes. Portanto, eu depois...

E – O que eu acho efectivamente...

MC – Eu usei isso como consequência daquilo que foi desenvolvido, sendo desenvolvido ao longo dos tempos. E daí...

E – Eu acho que estes problemas das nossas escolas, acho que os professores são de facto, uma boa parte, talvez uma minoria, mas... talvez uma boa parte, pouco profissionais. E isso é claro, dará a imagem que as escolas hoje têm.

MC – Vai ao encontro do que eu estou a dizer. Porque é que serão pouco profissionais? Porquê provavelmente a vocação deles não fosse aquela.

(fim do lado B da cassete nº 4)

(continuação da entrevista – Escola da Ponte – Cassete 5 – Lado A)

E – Sr. Presidente, as APs acham que a sua actuação deve ser vista como a de um parceiro numa lógica de partenariado, de parcerias com as escolas, portanto, de uma parceiro, de um recurso, de um vigilante da actividade da escola e de defensora dos alunos, estas duas últimas variáveis escolhidas: vigilante da actividade da escola e defensora dos alunos, foram bastante escolhidas pelas associações. Não quererá significar uma tentativa de carácter sindical e policial das APs?

MC – Pode ser entendido como tal. E eu não sou apologista de uma terminologia destas. Portanto, quando... quando... **quando sempre que as associações, ou sempre que a sociedade se colocar no sentido de fiscalizador, de defensor de uma determinada postura, ideologia ou comportamento, sem que tenha a sensibilidade de perceber a outra parte ou o outro lado está, automaticamente, a provocar um comportamento defensivo e de desconfiança.** Portanto, na minha opinião isso é negativo e é infeliz a terminologia da vigilância e da defesa do aluno, não sei quantos... de uma forma tão restrita. Portanto eu acho que a coisa devia colocar-se mais no sentido global, amplo, indissociável, intrínseco... eu tenho utilizado esse termo da indissociabilidade dos, dos... portanto dos diversos componentes da comunidade, não é? E realmente aí, eu não defendo é...

E – Mas quando diz que os pais devem participar, os pais que pertencem às APs, portanto, têm que participar, mas no conselho executivo das escolas, significa que existe legislação por fazer. Ou sentem que a legislação é suficiente e que os pais têm o papel da nova ordem escolar e, portanto que a legislação só por si, já está?

MC – Eu penso que a legislação poderá ser sempre melhorada, alterada, aqui, num ponto ou noutro, aqui e acolá. O que os pais, na minha opinião, as associações deviam sentir e fazer sentir é que se colocam num papel de complementaridade, de ajuda, de participação, de integração efectiva, de se sentirem úteis enquanto pais na escola onde estão os seus filhos, não é? Sem que isso implique uma intromissão, uma imposição, não é? Uma forma de fazer prevalecer aquilo que os pais entendem em detrimento do resto, de forma algumas. Portanto, eu acho que nenhum dos elementos deve anular nenhum dos outros, nem se deve deixar anular a si próprio, nem tentar anular os outros, portanto é a riqueza da escola e da gestão escolar está na totalidade, na globalidade que compõe os elementos que poderão ser mais úteis e mais empenhados e interessados nesse desenvolvimento da escola. Porque é a comunidade em geral que vai beneficiar e não o seu filho ou ele, enquanto indivíduo ou de uma forma isolada.

E – A vossa organização da Escola da Ponte, não sei se encaixa naquilo a que se chama organizações do terceiro sector. Não sei se conhece a expressão.

MC – Não.

E – São escolas não estatais, sem fins lucrativos, com objectivos públicos e sociais, mas que também são geridas pelos pais. Acha que é possível generalizar esse modelo?

MC – É, em minha opinião só se for no dito subsector profissionalizante, na minha opinião, ou seja, tudo o que seja a questão curricular e pedagógica do que está instruído nos pais, não é? Como sendo o mínimo necessário para aquisição das competências como consequência disso, não devem ser subvertidas no sentido dessa... terceiro sector. Agora que se aproveite, talvez essa questão como complemento e como uma, ao fim, ao cabo, como outra alternativa no sentido mais profissional, eu acho que é útil e é bom, só que um não deve substituir o outro.

E – Exacto.

MC – Porque o que aquilo que aconteceu da anulação e da extinção de tudo aquilo que era escolas profissionais, etc. foi um erro e está-se a sentir e cada vez mais se ver que... quer dizer, as consequências foram dramáticas, foram desastrosas, não é? E se isso vier a ser implementado novamente eu acho que deve ser dada a preponderância na mesma ao sector público e não ao só, só... social e sem fins lucrativos, porque isso também pode ter uma componente e um resultado talvez muito perverso. Porque os interesses começam a se desenvolver e a atingir a um nível que depois não fácil distinguir o que é que é participação social sem fins lucrativos desinteressada e o que é que passa a ser a interessada e até com manipulações. Corre-se esse risco de haver muita manipulação.

E – De qualquer forma, as escolas têm autonomia, ou alguma autonomia e...

MC – **No papel... no papel...**

E – **(risos) A autonomia da escola é tida como um instrumento e uma técnica de gestão para melhor articular e organizar o poder central e as periferias que são as escolas. Portanto, através dessa autonomia assegurar níveis de eficácia e de eficiência, enfim, cada vez maiores, não é? Qual é a vossa posição maior ou menor autonomia das escolas?**

MC – **Quanto mais autónomas as escolas forem, na minha opinião, melhores resultados poderão dar e mais envolvimento comunitário poderá haver.**

E – **Mas não podem as escolas e as APs, ao exigirem ou defenderem a maior autonomia das escolas constituírem, ou serem utilizadas pelo poder político como "carne para canhão" que se utiliza para abrir as escolas à privatização da escola pública?**

MC – **É... não acredito, não acredito nisso porque eu interpreto como, já que usou esse termo de "carne para canhão", que é – e infelizmente é aquilo que tem vindo a acontecer – desde que houve uma massificação de sectores do ensino. Portanto, actualmente é que existem depósitos de alunos, armazéns de alunos e é considerado "carne para canhão" pela administração. Sempre que a administração é confrontada com uma maior autonomia num determinado ponto ou local do país, melhores**

resultados têm e mais distinto é essa própria comunidade. Portanto, enquanto que uns, com autonomia virtual que está no papel e depois não tem capacidade de a implementar e desenvolver na sua escola e na sua comunidade, acaba por ser tecnicamente gerida, administrativamente gerida, formalmente gerida, até legalmente gerida, porque chegam ao cúmulo, em certos casos, de solicitarem um parecer às direcções regionais ou à administração escolar superior, hierárquica, sobre o que devem fazer em determinadas circunstâncias e isso é redutor, não terem a capacidade, a autonomia suficiente para eles próprios, por si próprios, em função da sua especificidade e da circunstância, decidir, resolver, implementar e desenvolver. Portanto, isso eu não percebo... quanto maior for a autonomia...

E – É defensor dos gestores profissionais nas escolas?

MC – Não.

E – E qual é vossa posição relativamente ao conjunto de ideias, como por exemplo, escolha de escola.

MC – **Isso devia ser totalmente livre, completamente livre.** Cada um... aliás, eu penso que é o que está estabelecido na constituição.

E – Cheque-ensino?

MC – Cheque-ensino...

E – Ou cheque-educação... portanto...

MC – Já ouvi falar nisso... é...

E – O Estado, o governo, portanto...

MC – Exacto...

E – ... Atribui às famílias um cheque-educação. Vamos imaginar, a família gasta cem contos por ano na educação do filho e o Estado dá-lhe esse dinheiro para você poder escolher a escola que bem entende: privada, pública...

MC – Pois... isso é uma questão delicada e eu acho que só seria exequível se esse cheque -ensino, embora...

E – A Inglaterra faz isso, os Estados Unidos, a Nova Zelândia...

MC – Claro... e eu compreendo o âmbito e até me sinto tentado a concordar que fosse bom. Mas em Portugal ou na sociedade portuguesa, por aquilo que eu entendo, tinha que haver sempre o cuidado de, embora, o cheque-ensino dissesse respeito a uma determinada família, não fosse a própria família a gerir esse próprio cheque. Portanto...

E – Entregava-o à escola?

MC – A família sabia que tinha direito a esse valor ou a esse cheque-ensino, escolheria a escola onde o seu filho iria estudar e o Estado entregaria ou daria provimento a esta escola, do aluno dessa família, no sentido de utilizar no... (não se percebe).

E – Esse é o esquema de financiamento público da escola privada. (grande silêncio) De que forma avalia isso: o financiamento público da escola privada?

MC – Sim... eu penso que isso aí tem uma vertente diferente. A questão do financiamento do público à escola privada vai mais no **âmbito da incapacidade do Estado dar resposta às necessidades da sociedade**. Ou seja, enquanto que o privado foi-se desenvolvendo e foi aproveitando as localizações geográficas onde iria ser, em termos demográficos, mais acentuado o desenvolvimento pessoal, social... e o Estado, de duas, uma, como obrigação dele próprio, na resposta a essa sociedade implementável ou instalável...

E – Mas existem muitos colégios privados, por exemplo, **no centro das cidades em Lisboa, Porto... acha que o Estado deve financiar essas escolas privadas?**

MC – Não.

E – E os vouchers? Portanto é uma terminologia que ... são escolas públicas, mas com gestão privada. No fundo é quase a questão dos gestores profissionais.

MC – Aí a minha opinião é... negativa, para não...

E – E a escola contratualizada? Tipo a Escola da Ponte? Você vê-se neste rótulo "escola contratualizada"?

MC – A Escola da Ponte não é uma escola contratualizada. É uma escola pública que tem contrato de autonomia... contratualizada poderá ser entendido assim, ou interpretado assim...

E – Isso é uma provocação que estou a fazer.

MC – (risos!) Porque repare, tendo o contrato de autonomia não deverá ser entendida como contratualizada, de forma alguma, porque nunca deixa de ser pública e nunca deixa de estar sob a tutela da administração escolar, não é? Do Ministério. Porque tem responsabilidades. O contrato de autonomia...

E – Esse contrato de autonomia não será o primeiro passo para a privatização?

MC – Não, não! De forma alguma. Não, não! Não, Não! O contrato de autonomia é o primeiro passo, provavelmente é o primeiro exemplo, daquilo que, não se sei se no subconsciente do legislador estaria como objectivo na criação do 115-A/98. Percebe? Na minha opinião. Porque não deixa de ser escola pública, não deixa de estar sujeito...

E – Á avaliação...

MC – Às regras e as avaliações da administração, mas de uma forma autónoma, ou seja, não está à espera que seja o decreto-lei, a directiva tal e... o não sei quantos de... de... hierárquico que vá determinar o desenvolvimento curricular dessa escola.

E – Essa autonomia... essa autonomia para além de ter autonomia curricular, ao nível por exemplo dos projectos...

MC – Pois...

E – Mas não tem, por exemplo, autonomia para a contratação de docentes...

MC – Exactamente. Tem regras, não é?

E – Isso era possível generalizar por todo o país?

MC – É. Na minha opinião é. Claro que, em função de cada realidade. Mas eu acho que é.

E – E qual a vossa posição quanto a ideia de colocar toda a escolaridade básica, portanto, até ao nono ano, na dependência do poder local, das câmaras municipais, no que respeita aos currículos, aos financiamentos, aos recursos humanos, professores, aos recursos físicos, construções, etc?

MC – A nossa opinião é baseado nessa experiência recente da contratualização autónoma, que foi em Fevereiro, **é que isso só seria aconselhável, a partir do momento em que houvesse uma vontade própria, expressa e mesmo activa por parte das autarquias.** Enquanto não houver esse sentimento de que aquela escola, daquela freguesia, que faz parte daquele concelho, não tem, ou não merece, ou não deve ser considerada no sentido da integração autárquica e da gestão autónoma, eu não defendo isso.

E – Agora repare, já que falamos no aprofundamento do partenariado, que os parceiros são supostamente iguais e, à pouco, falou, por exemplo, que rotulavam a Escola da Ponte de elitista... ou tentativa...

MC – Pois, isso é... especulação social...

E – Exacto, mas essas autonomias quando fossem muito aprofundadas provavelmente iriam gerar competitividade entre escolas... e até entre concelhos porque os conselhos, uns são mais dinâmicos que outros, uns mais ricos que outros, têm presidentes mais dinâmicos que outros, mais sonhadores que outros, etc. A questão é, se essa competitividade entre escolas e entre concelhos não iria criar desequilíbrios sociais e desequilíbrios regionais e, como tal, não possibilitará...

(interrupção da gravação)

E – ... como tal não possibilitará a democratização da exclusão, uma vez que de facto a autonomia democrática é muito subjectiva, também depende muito, enfim, das tais dinâmicas que se geravam, não é? Mas, a verdade, é que iriam haver umas escolas excepcionais e depois, ao lado, enfim, complicada, uma escola que não é escolhida, que ninguém vai para lá, que funciona mal, e que é para os marginalizados. **Não vê esta possibilidade da democratização da exclusão?**

MC – **Eu acho que não** e seria, na minha opinião, **muito positivo que a competitividade saudável existisse, nesse sentido. Porque o que é que faz com que as sociedades se desenvolvam? Ao fim e ao cabo não são as competitividades? Agora, as salutares, não as perniciosas, as negativas....** desde que a competitividade seja saudável, seja transparente, desde que se reconheça uma isenção, o mais resultante quanto possível em desenvolvimento e em actuação. Na minha opinião pessoal só podia trazer o bem.

E – **Mas as escolas menos eficientes e menos eficazes...**

MC – Essas, sentir-se-iam na necessidade de fazer uma aprendizagem...

E – Mas também iriam ficar com os públicos excluídos, que neste momento são as maiorias, e portanto poderia haver uma tentativa de ghetização.

MC – Eu acho que não iriam ficar com os públicos excluídos.

E – Ou então tinham que se desenvolver, porque senão tinha o perigo de se extinguir.

MC – Em princípio as escolas teriam que se desenvolver e tentar a aprender com os outros, terem a humildade de verem onde estavam as suas lacunas. A sociedade é multidisciplinar também, não há só pobres, só ricos, só desgraçados e só bons concentrados. Não há uma concentração de um muito bom e um muito mal.

E – Mas podemos ter como naquele caso de Coimbra, por exemplo, que é muito conhecido, de haver duas escolas, na cidade de Coimbra, uma do lado de cá do rio e a outra do lado de lá do rio. A do lado de cá do rio está entre as primeiras 15, ou 12 melhores escolas do ranking nacional. A do lado de lá do rio está entre as últimas, em quinhentos e tal.

MC – Eu acho que isso tem uma razão, na minha opinião, há uma explicação para isso, embora, não seja minimamente científica. É completamente pessoal, não fundamentada cientificamente. Eu acho que é consequência da limitação da própria administração, a limitação que é imposta a cada escola e a cada localidade de não permitir que as famílias escolham, não direi escolher entre muitas, mas escolher entre as próximas, aquele que responderia muito mais às suas expectativas. Portanto, acabaram por se concentrar, por impedimento de escolha um grupo social, provavelmente mais desfavorecido. Agora, não quer dizer na minha opinião pessoal que esse grupo social não tenha as mesmas capacidades psicológicas e mentais que os outros, das outras escolas.

E – Mas isso só por si, o facto de ser desfavorecido já é redutor. Por exemplo: a Escola da Ponte tem famílias desfavorecidas?

MC – Exactamente.

E – De tudo tem...

MC – Exactamente, tem sim senhor!

E – E o que é que faz, em relação as essas famílias desestruturadas, mais desestruturadas que desfavorecidas? O que é que faz, como é que as envolve?

MC – Dificilmente as envolve, dificilmente as envolve.

E – Mas vai ter com elas?

MC – O que envolve... tenta o contacto e uma aproximação e uma percepção do problema familiar, pessoal, social. Mas aquilo que... o comportamento que tem enquanto escola é que não distingue nem... portanto, marginaliza ou, nem... nem...

E – Favorece...

MC – **Nem favorece, nem desfavorece nenhum em detrimento do outro. Portanto, ali não há filhos de A, B, C ou D, mas sim...**

E – A questão está no envolvimento...

MC – Tudo...

E – Como é que se traz essas famílias desestruturadas para a escola?

MC – Essas dificilmente se trazem para a escola porque, por si próprias já se demitiram...

E – Marginalizam...

MC – ...elas próprias já se demitiram, elas próprias já se auto-excluíram da participação da escola e da educação dos filhos. Portanto, agora o que tentamos é, a partir dos filhos, chegar lá e fazer chegar lá a mensagem com a maneira de ser do filho, que nitidamente é diferente é diferente no âmbito escolar e no âmbito familiar, que acaba por ter uma influência positiva ao receber um tratamento indiferenciado na escola, enquanto aluno e membro daquela comunidade. Ele próprio não se sente minimamente distinguido, excluído ou marginalizado em relação a qualquer outro.

E – As escolas têm documentos ou orientações muito importantes como o Projecto educativo, projectos curriculares, de escola, de turma, regulamentos internos, etc. Qual é a dimensão da participação das APs na elaboração desses documentos?

MC – Regra geral é nula, quase insignificante, na minha opinião. Na Escola da Ponte, não! Ou seja, nós somos partes activa da elaboração, não do projecto educativo, que ele tem 27 anos, quase 30 anos, não do projecto educativo original, mas no regulamento interno, no contrato de autonomia, naquilo que é considerado como organizacional, como o que define as regras da escola, **a associação de pais, que depois também é alargada a todos os pais que participam e que fazem questão de estar nessas reuniões, dessas decisões, somos envolvidos e parte integrada dessas...**

E – São parceiros...

MC – **Parceiros e...**

E – Na verdadeira acepção da palavra...

MC – Exactamente. Portanto, o contrato de autonomia, o regulamento interno e... o contrato de autonomia foi elaborado...

E – Conjuntamente...

MC – Conjuntamente e com o conhecimento e com a participação...

E – Com a construção do...

MC – Com construção global, geral também das associa... da associação com o conselho de projecto, que são todos os professores e a administração (?) (não se percebe)

E – Qual é a real capacidade que as APs sentem, qual a real capacidade e dimensão da intervenção das APs, no sentido de transformar a escola? Que mudanças de facto podem operar, se sentem que são importantes e que realmente as suas opiniões e a sua acção muda a escola e se não muda, para que é que existem?

MC – Claro! Eu acho que a escola, as associações de pais mudam a escola, na percentagem do corpo docente que a escola tem, na percentagem do corpo docente, não no sentido de terem 10 ou 12 ou 15 professores, da forma como o corpo docente, ou seja, a percentagem do corpo docente que é... como é que eu hei-de explicar?...suponhamos há uma escola com 50 professores, não é? E a percentagem desses 50 professores são de integração, de motivação, de chamamento dos pais à vida escolar. Portanto, a escola irá mudar na mesma percentagem em que a percentagem desses professores faz com que os pais estejam, em princípio, na escola. Não sei se fui complicado ou se me fiz entender?

E – Não, eu percebo. Mas se calhar essa percentagem que refere devia ser, em vez de ser a percentagem geral dos professores, devia ser a percentagem dos professores nos órgãos de decisões da escola.

MC – Talvez, talvez...

E – Repare, a escola pode ter 200 professores...

MC – mas tem um problema...

E – ... Cem professores, 70 professores, mas só 6 estão no conselho pedagógico e estes é que decidem.

MC – Mas... esses é que decidem, mas penso que terão que se submeter a vontade de todo corpo docente e se nesse corpo docente houve...

E – Não é propriamente na horizontal, é mais na vertical, de maneira que... enfim...

MC – Eu vejo porque os pais estão nos órgãos e de decisão, não é? Estão na assembleia de escola, estão no conselho pedagógico...

E – Não estão é em todos os órgãos como algumas associações de pais disseram que estavam, não é?

MC – Ah, pois... sim, claro!

E – se calhar desconhecem essa legislação. Disseram que estavam no conselho executivo, que estavam no conselho administrativo...

MC – Não, não...

E – Não, mas estão lá... e portanto, quer dizer, eles nunca têm uma palavra a dizer...

MC – **Mas eu acho que não muda muito, acho que não muda em grande coisas eu acho que... que é virtual, quase... salvo...**

E – E se fosse a composição ao contrário? **Se no conselho pedagógico ou nesses órgãos fossem, em vez de baseado em percentagem de número de pessoas, professores, fossem representativa de agentes educativos?**

Nós temos: os professores são um agente, os pais são outro agente, os alunos são outro agente, os funcionários são outro agente, a comunidade são outro agente. Se o pedagógico fosse constituído assim, um representante de cada agente educativo, não acha que seria mais fácil?

MC – Eu acho que não seria sequer aconselhável o pedagógico, no sentido da palavra, constituído assim.

E – Ou o executivo...

MC – Agora o...o...

E – A assembleia de escola e o executivo...

MC – Ou assembleia de escola, ou o conselho executivo ou é... o conselho de direcção, se ele for constituído por isso tudo...

E – Não acredita que a assembleia de escola tenha qualquer, enfim, a assembleia de escola se reúne uma ou duas vezes por ano, não pode orientar...

MC – Mas se o conselho directivo ou o conselho executivo for constituído por todos esses... como é que chamou?

E – Agentes...

MC – Agentes... é indiscutível que isso é enriquecer e a escola irá ter outro reflexo de todo esses agentes. Agora, da forma como está a escola, dita normal ou tradicional, desenvolvida e implementada é tão influente...

(fim do lado A da cassete n.º 5 – entrevista Escola da Ponte)

(Lado b da cassete n.º 5 – continuação da entrevista Escola da Ponte)

MC –... É tão influente a alteração no desenvolvimento da escola, tão influente for o número de professores de um corpo docente a fazer, digamos...

E – A defender o ponto de vista da complementaridade...

MC – A fazer (?) nesse sentido. Portanto, se não houver receptividade, não houver acessibilidades, se não houver motivação, se não houver atracção dos pais para a escola, porque dificilmente os pais se conseguem impor na escola. É quase inconsequente que um pai por iniciativa própria, só, deliberadamente, salvo às excepções, porque o pai responsável, interessado, empenhado etc. que acompanha tudo e mais alguma coisa. Não me sinto fiscalizador, nem... mas de participação, não precisa de se sentir bem ou mal a estar na escola, mas os pais em geral, a comunidade em geral dificilmente toma a iniciativa de intervirem e de entrarem e de participarem na escola. A não ser que na escola ou que a política da escola vá no sentido dessa atracção. E a partir do momento em que houver uma percentagem de professores significativo que consiga desenvolver esse tipo de comportamento, tanto maior vai ser a percentagem de modificação e de alteração, no sentido da escola.

E – Pronto. Uma última questão. Em suma... Qual acha que deve ser o papel das APs na defesa da escola pública? Defende a escola pública?

MC – Sim!

E – Qual deve ser o papel das associações de pais?

MC – **O papel das associações de pais na escola pública devia ser, no sentido da autonomia e da participação activa, activa e efectiva da sociedade, como comunidade escolar.** Portanto, sempre que for possível, numa determinada escola, localidade ou comunidade e eu não falo na questão da forma administrativa actual, porque sou contra os agrupamentos verticais e, dificilmente, isso será possível de desenvolver ou de implementar. Mas se for dada a possibilidade da criação de agrupamentos horizontais restritos ou localizado, sem com que interferência ou influência de realidades muito diversas ou distintas e sempre que seja possível essas comunidades seja unicelular ou multicelular, que essa autonomia seja efectiva, não é? A escola pública tem tudo para ser melhor e para se afirmar como... vá lá... um pilar da sociedade e aí já me atrevo a dizer, não português europeu, mas mundial. Porque na minha opinião pessoal, aquilo que o mundo carece é de uma educação, mas de uma educação consciente, cívica... é... é... não negativa. Sempre, sempre tolerante, percebe? E eu acho que quanto mais autonomia e quanto mais participação a sociedade tiver na construção e no desenvolvimento, ao fim ao cabo, desses núcleos, maior a responsabilização de cada um porque sente que se aquilo é assim é porque ele decidiu também teve uma quota-parte de responsabilidade que aquilo fosse assim. E nesse sentido há todas as condições para que as coisas corram bem.

E – Muito obrigado ao Senhor M. pela presença e participação
(Fim da entrevista Escola da Ponte)

Escola Escariz
Entrevista com a Sr.^a Dona AM, Presidente da Associação de Pais da Escola
EB 2/3 de Escariz, Concelho de Arouca.

Fita nº 1 - Lado A

E – Sr.^a Presidente comentava, o resultado do inquérito feito às 162 Associações de Pais das escolas do norte, e concluímos que das 37 Associações de Pais que responderam ao nosso inquérito, só 14% dos pais dos alunos são sócios das ditas Associação de Pais. Que comentário que faz a isto? 14% dos pais dos alunos são sócios da AP.

AM – **Vem-nos mostrar a falta de interesse pelos seus educandos.** A partir de que entram (não se percebe o que ela diz).

E – Pois! Portanto, há, digamos que uma falta de responsabilidade, a partir do momento em que os alunos atingem níveis mais elevados. É isso? Já agora, que conclusões pode tirar do facto de só 6% de sócios das Associação de Pais que responderam, assistirem às reuniões da Assembleia-geral das Associação de Pais?

AM – Talvez, porque eles acham que é um pouco chato, monótono. Sei lá... é porque o Presidente da Mesa não sabe gerir às vezes a reunião da melhor maneira, para cativarem mais as pessoas, motivá-las mais...

E – O inquérito também perguntava quantas vezes a direcção da AP se reunia por ano lectivo, e naquele inquérito verificou-se que, maioritariamente, reúnem só uma vez por ano. Que significa isto?

AM – Mas fala da assembleia em geral ou da direcção?

E – Sim! Da assembleia-geral, que só reúne uma vez por ano... na maioria das associações. Significa isto que não há grandes problemas nas escolas?

AM – Talvez... e às vezes não há motivo para os pais ou encarregados de educação não apresentam, não há motivos para convocarem a reunião de pais.

E – Então não há problemas?

AM – Os problemas existem, só que às vezes não chegam à direcção, não é?

E – Ou então não são tão graves que necessitem de uma assembleia-geral.

AM – graves... que necessitam de uma assembleia-geral...

E – Portanto, quem tem que resolver os problemas é a direcção da associação? E então a maioria das Associação de Pais, a uma outra pergunta que fizemos, respondeu que a direcção funciona como um colectivo e portanto funcionava sempre de uma forma interventiva. Mas também, no inquérito, chegamos a conclusão de que a direcção reúne entre 7 a 12 vezes, portanto, significa uma vez por mês. Sabemos que a escola, portanto, é, por natureza, geradora de problemas de várias naturezas, de vária ordem... (?) ... não acha que deveria reunir mais vezes por ano?

AM – É! Deveriam reunir, mas talvez porque os encarregados de educação não aderem a reunião, não vindo cá, mas vindo só meia dúzia deles, acaba por a direcção ficar um bocadinho desmotivada e pensar: mas vamos convocar? Vou convocar os encarregados de educação, mas eles não aparecem... este é o motivo existente da direcção desistir...

E – Mas tudo passa primeiro pela direcção... só se reúne 12 vezes, ou seja, uma vez por mês.

AM – Sim, acho que é isto...

E – Se é tão interventiva a sua acção, não acha que devia reunir mais vezes?

AM – No caso, quando há necessidade, realmente, de reunir duas vezes, reunimos.

E – Ou será que o Presidente da Direcção é que reúne sozinho... é que resolve sozinho os problemas que aparecem?

AM – **A direcção está mais em contacto com a escola, em contacto com o Conselho Executivo... O Conselho Executivo quando tem algum problema a resolver é... telefona ou informa por escrito o presidente da associação e ele vai entra em contacto com o conselho executivo.** Se o Presidente acha que deve convocar a direcção para resolver, então ele faz... se não, se ele resolve o problema só...

E – Sra. Presidente, uma das questões que foram levantas naquele inquérito tem a ver com a relação entre número de alunos da escola e número de sócios das associações. Alguns números, por exemplo, escolas com 1.800 alunos tem 72 sócios, com 1.700 tem 25 sócios, com 1.250 alunos tem 20 sócios. Face a esta representatividade que se espelha na amostra que acabei de lhe dizer, quem representa quem? A AP representa quem? E se a direcção da AP se sente legitimada em relação à escola? Isto é, como é que em 1.250 alunos há 20 sócios; ou em 1.700 alunos, 25 sócios. A direcção da AP representa quem?

AM – (risos... inaudível)

E – Representam-se a eles mesmos?

AM – **É claro! Representam-se a eles mesmos...**

E – E sente-se legitimada para poder decidir os assuntos da escola, da educação de 1.700 alunos, quando só representa 25 alunos? Na vossa associação sentir-se-iam legitimidade para isso, em termos de direcção? Sente força, sentem que têm poder?

AM – Eu acho que é um bocado complicado. Acho que em termos de poder, realmente... se formos a ver... (dificuldade de perceber)

E – Mas estão todos lá dentro da escola (dificuldade de perceber)

AM – Claro, todos... fazemos parte do Conselho Pedagógico, fazemos parte da...

E – E sente-se com força par impor, por exemplo, para fazer valer as vossas ideias, as vossa opiniões? Com esta representatividade?

AM – É pouco! Mas... (risos) E não sei bem... (risos!) porque realmente a percentagem é muito pouca.

E – Eu coloco esta questão, naturalmente, porque passa... pela decisão da política da escola que é possível fazer através das Associação de Pais. Como estão representadas nos órgãos principais da escola e representam um dos parceiros, ou um dos agentes educativos da escola, deveriam ter força suficiente. Mas será que em 1.700 alunos, ter 25 pais representa quem? Representam-se a eles mesmo? Representam a associação de pais? Sentem a força de 1.700 pais? É isto que eu queria perceber...

AM – É ...também é complicado... explicar isto, não é? Porque, eu por mim falo, por mim própria, eu desde da primária que estou a representar os pais. (risos) Porque, pronto, **ou porque tenho mais disponibilidade e...**

E – Digamos que a sua escola tem 400 sócios, 400 alunos e tem cerca de 25 sócios. Quando intervém, é em nome dos cerca de 25 sócios ou dos 400 alunos?

AM – Não, intervenho em nome dos 400 alunos. No Ano passado fiz parte do Conselho Pedagógico e **quando intervinha, não estava a ver se, realmente caso era do filho de um associado, ou não... Eu intervinha em função de todos os alunos e não só em nome dos associados.**

E – Olhe, eu não sei qual é a sua profissão...

AM – (?) ah, eu sou doméstica!

E – ah, muito bem! Não fica zangada por isso, pois não? (risos!)

AM – risos

E – No inquérito que nós fizemos, a grande maioria dos presidentes das Associação de Pais têm como profissão a área dos serviços ou profissões liberais: professores, advogados... então pode-se concluir que aqui não existe, ou que não existem dificuldades socio-económicas ou culturais para lidar com as questões da educação, portanto não existe qualquer tipo de constrangimento no apoio a seus educandos. Porque é que são essas profissões que mais se disponibilizam para integrarem as Associação de Pais? Tem alguma ideia sobre isto?

AM – Talvez... é que isso que disse: não têm tantas dificuldades em termos culturais em termos culturais, de fazer contactos, não é?

E – Mas há alguma distância entre a escola, a cultura da escola e a cultura dos pais?

AM – Eu aqui não vejo escola nenhuma que haja distância nenhuma entre cultura ... A nossa já, já desde que se fundou a associação que não foi, com os membros que fundou a associação não tem problemas...

E – E na escola... o Presidente da sua associação se fosse um médico, teria tratamento diferente?

AM – Acho que não. Nós aqui temos um bom contacto entre a direcção da escola e os encarregados de educação. E acho que somos tratados da mesma maneira. Eu noto que às vezes está a dizer porquê sou doméstica e não sou professora, não é? Não!!! Até porque sou muito bem tratada aqui na escola é... qualquer coisa que haja na escola, eles contactam-me

(continuação da fita 1 – entrevistando a AP – escola Escariz)

E – Muito bem. Também, segundo o nosso inquérito, cuja análise serve para todas as questões que estamos aqui a formular, nas reuniões da AP tratam, nas vossas reuniões de direcção tratam da gestão corrente escola com assuntos ligados aos transportes, aos comportamentos dos alunos, à falta dos professores, nomeação dos professores e a gestão escolar. Sentem as APs que este tratamento tem consequências no órgão e na vida diária da escola? Isto é, os assuntos das vossas reuniões e as decisões das vossas reuniões têm consequência, isto é, são aplicadas, são respeitadas e aceites e aplicadas e levadas ao terreno, depois na escola? Alteram o dia-a-dia da escola as vossas decisões?

AM – sim, a nível mesmo da alimentação e já agora, fomos... porque estavam a servir cachorros e o que... e nos manifestamos contra isso, que vai

contra todas as regras de uma boa alimentação e eles aderiram e já acharam justo e aprovaram que realmente... concordaram, acham que as nossas ideias...

E – Sim, mas por exemplo, mas não têm aspectos mais prementes, como... as APs dizem que tratam nas suas reuniões das faltas dos professores, da avaliação dos alunos, vocês têm um papel de intervenção nestas áreas?

AM – **A nível de avaliação não podemos interferir muito**, não é? Mas nas faltas dos professores, sim. Ano passado lutamos por isso, para arranjarmos um professor para a colmatar as horas em que os professores faltavam e a escola conseguiu. Enquanto associação de escola conseguimos que isso fosse levado par frente...

E – Mas no entanto a escola solicita a ajuda da associação de pais para tarefas como, por exemplo, organizar visita de estudos, organizar festas, segurança dos alunos. Como é que explica esta dualidade de posições, na medida em que os pais dizem que tratam de comportamento dos alunos, das faltas dos professores, da avaliação e da gestão escolar. Mas os professores dizem: não, vocês ficam só para visitas de estudo, para festas, segurança. Não há aqui uma dualidade de posições?

AM – Sim, porque... passa um bocadinho também... por exemplo na questão de avaliações e isso, nós não podemos interferir muito... (risos!)

E – E no comportamento dos alunos?

AM – Ah!... Não, no comportamento dos alunos eu acho que também temos a nossa palavra a dizer.

E – E como é que explica que a AP solicita ajuda da escola para angariar sócios. Acha que é a escola, a direcção da escola que tem angariar sócios para a associação de pais... não podemos aqui pensar que isto conduz a uma subordinação, a uma instrumentalização da AP por parte da direcção da escola?

AM – Mas aqui não é a escola, a direcção da escola que tenta angariar os sócios...

E – Mas no tal inquérito que nós fizemos, a grande maioria, cerca de 26 associações, diziam que solicitavam a escola para angariar sócios.

AM – Mas aqui, não. Não se passa isso.

E – Não se passa... portanto... não acha que há uma instrumentalização, vocês não são instrumentalizados, não são manietados, manipulados pela direcção da escola?

AM – Não. Eu acho que nós aqui, a associação é que manda, através da escola, manda o aluno, para casa vai a fichinha da inscrição, mas não fazemos... não é a escola que faz, que reúne os encarregados de educação para...

E – No fundo é servir de correio... facilita a chegada aos pais...

AM – Facilita a chegada aos pais e nada mais.

E – Nada mais. O inquérito mostra que as APs devem ser ouvidas em assuntos como: horários, actividades extracurriculares, as questões da disciplina e indisciplina, não é? Mas não devem ser... não se deve envolver em assuntos como:

formação de turmas, conteúdos das aulas, direcção de turmas, modo de dar aulas. Portanto, existe aqui uma boa separação dos campos de actuação, não é? Significa isto que há realmente uma separação total das tarefas e das responsabilidades respectivas?

AM – Não, **não há uma separação total. Não nos vamos, portanto... não nos vamos envolver nesses assuntos das turmas, dos horários... dos horários, às vezes, quando temos assembleia, não é?** Mesmo ao nível dos transportes, se houvesse um... sei lá... um melhor... os horários às vezes começar um bocadinho mais tarde, assim... facultava mais os transportes, porque os transportes vem muito superlotados e eles dizem que houvesse os horários novos que eles começavam a mesma hora, começa, por exemplo, os que começam às oito e meia, se houvesse turmas que comessem às dez e meia, um horário assim diferente, já dava para ir buscar. Mas...

E – É favorável à definição rigorosa dos campos de actuação dos professores e das APs, portanto, em matérias importantes, uma delimitação rigorosa das matérias que cabem aos pais e que cabem aos professores. Por exemplo, formações de turmas cabem aos pais ou aos professores?

AM – Acho que cabem aos professores.

E – E os horários das turmas dos alunos, já cabe aos pais?

AM – Os pais também podem dar a sua opinião, mas... (risos!)

E – ... também existe unanimidade quanto isso, não é? Existe unanimidade realmente nos objectivos, nas estratégias que quer os professores quer os pais utilizam. E, portanto, existem alguns pais que dizem que apesar de tudo os pais deveriam ter uma palavra a dizer na avaliação do final do ano, nos conteúdos disciplinares, que teriam uma palavra a dizer na escolha dos directores de turma... isto, não haverá aqui o perigo de invasão de competência exclusiva dos professores? Em suma: as APs querem controlar as escolas, querem controlar os professores?

AM – Não vejo, não vejo dessa maneira de querer controlar. A questão, por exemplo, dos processos disciplinares... acho que aqui, não sei se as outras escolas fazem isto ou não, é convocado um conselho disciplinar, é convocado o presidente da associação para estar presente.

E – Mas quando recebem uma queixa dos professores, e isso é frequente, receber queixa por parte dos pais, questionar ou perceber que ele se portou mal, que fez isto ou que fez aquilo. A direcção reúne e toma uma decisão colectiva. Pelo menos foi isto que nos responderam nos inquéritos. E eu não tenho a percepção do número de vezes que isto resulta em mudança do contexto, em mudança do comportamento e que soluciona a queixa, soluciona o problema?

AM – Ano passado tivemos um caso aqui... um caso de um professor que foi chamado, juntamente com a AP e foi chamado pelo Conselho Executivo e acho tudo foi resolvido... a mãe, com ele (?) e as coisas solucionadas.

E – Mas recebem muitas queixas?

AM – Muitas não...

E – Não? Recebem algumas... se recebem uma queixa de um professor intervém imediatamente? Ou tentam no conselho executivo resolver o problema, ou chamam os professores...

AM – Não! Tentamos resolver as coisas pacificamente... no conselho executivo...

E – Mas percebem que efectivamente influenciam a tomada de decisão dos gestores da escola, dos órgãos da escola?

AM – Sim... acho que influenciamos um pouquinho, não é? (risos... risos...)

E – Esse pouquinho quer dizer o quê?

AM – (risos!) Eu pelo menos daqui não tenho razão de queixa com o conselho executivo. Acham que eles que nos ouvem e que tentam...

E – Mas sabe que no inquérito há ali uma outra pergunta interessante que fazíamos às APs, que era se elas achavam que deviam estar representadas no conselho executivo das escolas. E a maioria respondeu que sim. Como é que poderiam estar representados no conselho executivo? Para quê? Com que competências? Os pais querem mais poder? Os pais querem mais poder e para quê?

AM – **Não, as vezes acho que um pai revolucionário ia revolucionar um pouquinho a escola** (riso!)

E – Acha que se tivessem os pais no conselho executivo que a escola, se calhar, seria em si de outra maneira?

AM – Sim! Eu não digo que não... (risos)

E – O que eu quero saber é se traria benefícios, no fundo, para o que interessa, não é? Que são os alunos... porque, repare, 20 associações dizem que os pais devem estar representados no conselho executivo. Se eles dizem isto, a maioria das respostas que recebemos dizem que devem estar representados, é porque que têm um objectivo.

AM – Sim. **Mas já estão representados no conselho pedagógico, já estão representados na assembleia de escola, e a assembleia de escola é o poder máximo dentro da escola. E já podem aí manifestar as suas opiniões e... acho que não concordam dentro do conselho executivo...**

E – As APs acham que a sua actuação na escola deve ser vista como a de um parceiro, recursos, vigilante da actividade da escola e defensor dos alunos. As expressões que foram mais escolhidas foram as de "...como vigilantes da actividade da escola e defensor do direito dos alunos". Essas variáveis não serão uma demonstração da tentação do carácter sindical e policial das APs?

AM – Acho que estar vigilante não quer dizer que seja de carácter policial (risos!) Não, acho que não... está...

E – Precisa haver vigilância sobre a actuação da escola, dos professores...

AM – Sim... sim... às vezes não só dos professores, não só dos professores, às vezes do pessoal não docente...acho que deve haver um pouquinho de vigilância.

E – Defensora dos alunos quer dizer o quê?

AM – Defender os seus interesses na matéria da educação e do ensino.

E – Mas se há uma comunhão de projectos, se os pais são representados nos órgãos principais, acha necessário haver esta vigilância na actividade da escola?

AM – Sim... acho que...

E – Pergunta difícil de responder não é?

AM – Porque já estamos representados, mas se houve aqui uma vigilância... de vez em quando... (risos!)

E – A legislação que nós temos actualmente defende o interesse das APs? A maioria dos inquiridos, diz que sim. Vinte e cinco dizem que sim, doze dizem que não. A maioria diz que a legislação que a defende, no entanto há doze que dizem não a defendem. O que falta (?) se sentem que... as APs que o seu papel é suficiente para a nova ordem escolar. Isto é: o papel da APs conforme está dá-lhes o poder necessário e suficiente para alterar o percurso da vida da escola, para influenciar as tomadas de decisões. Portanto, este papel ao nível da legislação, o que está legislado chega para a actuação das APs?

AM – Não estou bem dentro... prontos...deste assunto sobre a legislação, mas...

E – Pronto, eu tenho aqui uma questão que é difícil, se calhar... portanto, não sei se já ouviu falar nas organizações do terceiro sector. Nas organizações do terceiro sector das APs, como terceiro sector, são aquelas APs que entram na gestão da escola, escolas não estatais, que não têm fins lucrativos, que tem objectivos públicos e sociais... portanto o objectivo de facto é gerir a escola, mas sem fins lucrativos e sem tirar daí qualquer tipo de proveitos. Portanto, acha que as APs deveriam fazer parte deste tipo de gestão da escola?

AM – Quer dizer, estar inserida na escola...

E – Dentro da própria gestão da escola...

AM – Dentro da própria gestão da escola...

E – Que era uma escola pública, não estatal, nem privada, - se é privada tem o objectivo dos lucros, não é? Portanto, não é pública, mas também não é privada. Chamamos de terceiro sector: não tem fins lucrativos, mas é uma gestão em que as APs deveriam estar presente. Acha que isso que é possível? Terá algum interesse?

AM – Não sei, não sei até que ponto que isso terá interesse, não é?

E – Na questão da autonomia da escola, por exemplo, uma teria fundos próprios, sem ter a necessidade de andar sempre dependente do Estado.

AM – Então, e estes fundos onde é que se iam buscar se não é privada?

E – Teria que ter um plafond que o Estado ia distribuir a essas...

AM – E depois a própria escola é que ia gerir...

E – E gerar...

AM – E gerar fundos... Não sei... eu acho que seria bom.

E – Seria uma escola mais autónoma, se calhar, não é? Já que falamos em autonomia, como sabe, a autonomia da escola é tida como um instrumento e uma técnica de gestão escolar para melhor articular o Estado, o poder central, o governo e as periferias com a associação das escolas. No entanto eles deram autonomia para assegurar níveis de eficácia maior. Eficácia e eficiência maior. Qual é a vossa opinião sobre maior ou menor autonomia da escola? Acham que deviam ter mais autonomia, deviam ter menos, acham que está bem assim?

AM – (não se percebe...)

E – Acha que, por exemplo, a nível de currículo a Escola de Escariz ter o mesmo currículo que tem uma escola de Lisboa ou do Porto? Acha que está muito bem?

AM – Acho que não... acho que não tem o mesmo currículo...

E – Tem um currículo só... (?) nacional... acha que a sua escola tem disciplinas diferentes das do Porto, portanto?

AM – Não, não tem disciplinas diferentes.

E – (não se percebe)

AM – Sim, mas às vezes não é aplicada da mesma maneira...

E – E é possível alterar, seria desejável alterar o currículo? Para haver uma diferença entre a Escola de Escariz e a escola do Porto, como a escola de Espinho ou como a escola do Algarve? Vê alguma vantagem nisso?

AM – Acho que não...

E – Não?! Não podem as APs como carne para canhão (entre aspas) que se utiliza para abrir as portas da escola pública à privatização?

AM – (não há resposta... silêncio)

E – E qual é a sua opinião sobre ideias que circulam, estão escritas como por exemplo a escolha da escola, os pais podem escolher as escolas que quiserem para os filhos?

AM – Mas... agora não! Agora não podem escolher... tem que ser da área de residência

E – E o que pensa sobre isso, acha que devias haver **escolha de escola**? O cheque ensino, por exemplo, os vouchers, nunca ouviu falar disto?

AM – Não, mas acho que não. **Acho que está bem assim.** Por mim, **na minha opinião eu acho que devemos escolher a escola da nossa área de residência.**

E – Se você tivesse possibilidades, não gostaria de por o seu filho na escola pública?

AM – No ensino básico, não.

E – E se houvesse ali o melhor colégio do país com o melhor ranking nacional que agora sobressaiu, não gostaria de lá colocar seu filho?

AM – Mas, a nível de...

E – Mas, terá que pagar.

AM – Ora, acho que ele se defende na escola pública.

E – E o financiamento público da escola privada? Acha que é o Estado que deve financiar as escolas privadas?

AM – **Se temos a escola pública, porque é que o Estado ia financiar a escola privada? Acho que temos que lutar pelo melhor ensino da escola pública.**

E – Não acha que o Estado devia dar um cheque-ensino, um cheque-educação às famílias, para elas poderem colocar os filhos na escola privada ou escola pública?

AM – Para poderem....

(fim do lado A da 1ª. Cassete)

(lado B da cassete n.º 1 – Escola Escariz)

E – Portanto, para as famílias poderem escolher entre a escola pública e a escola privada, as famílias mais necessitadas sob o ponto de vista económico podem optar por uma escola privada. É evidente que hoje, em Portugal, conforme está a situação económica e social as famílias mais pobres terão que ter os filhos na escola pública que são mais acessíveis, não é? Não acha bem que o Estado devia entregar um cheque para que essas famílias pudessem colocar os filhos na escola privada?

AM – Não, não acho.

E – Não?

AM – Não. Não. Acho que se é a escola pública, do Estado, devemos... quem não tem possibilidades de a meter na privada tem que a meter na pública.

E – Qual a vossa posição quanto a ideia de colocar toda a escolaridade básica na dependência do poder local? Seja no que respeita aos currículos, ao financiamento, aos funcionários, às construções, tudo. Portanto, como sabe, até aqui é, só o primeiro ciclo é que estará na dependência total das câmaras municipais. Mas já se fala de colocar, de passar todo o ensino básico, até o nono ano, para as câmaras. Tem uma opinião sobre isso. Acha que deve ser assim?

AM – Não sei até que ponto é que será bem gerido assim. (riso) Já nas primárias há dificuldade, em que é difícil... as autarquias dizem que não há recursos, que não há dinheiro para, as vezes para fazerem umas pequenas alterações já dizem que não há dinheiro. Se forem a gerir tudo, acho que vai ser difícil.

E – Não acha que a escola seria mais autónoma se fosse possível...?

AM – Sim, não digo que não seria mais autónoma a nível de local...

E – Ao invés de ser controlada por Lisboa seria por controlada mais de perto, pela câmara?

AM – Sim! (risos) Também acho que deveria haver um pouco mais de controlo.

E – Bem, enfim... as escolas, as associações de pais acham que são vistas como parceiros pela escola, não é? Portanto, os parceiros são supostamente iguais. A competitividade entre escolas de vários locais diferente, por exemplo, a Escola de Escariz e a Escola da Corga. A competitividade, ou então imagina que ao invés de ser uma escola aqui em Escariz aqui e seria ali em mais abaixo um bocadinho, um quilometro a mais, não é? Essa competitividade entre escolas e localidades não vai criar desequilíbrios sociais e regionais e como tal possibilitar a democratização da exclusão, porque, imaginemos as escolas da cidade, à partida, parecem ter melhor resultados do que as escolas das aldeias, as escolas rurais, não é? Não há, por exemplo, aqui no nosso caso, Escariz pertence a Arouca, não haverá uma menor qualidade da educação e das escolas de Escariz em relação às escolas do Porto, que é um meio urbano? Não haverá aqui uma exclusão?

AM – Eu não estou... eu não vejo muito isso, que haja uma exclusão. Acho que o ensino... não sei... quer dizer: o ensino... nós aqui temos um bocadinho de dificuldade dos alunos que saem daqui, quando chegam ao secundário, sentem muita diferença, notam muita diferença. Porque que os professores, eu já ouvi isso, e eles dizem, mesmo ao nível do inglês e tudo eles sentem muitas dificuldades.

E – Mas esta questão, Escariz, meio rural e São João da Madeira, meio urbano...

AM – Talvez por isso. Porque aqui os professores dizem que têm que se adaptar mais ao aluno, à turma em que estão inseridos, que não podem dar umas aulas tão, digamos tão puxadas, porque eles não conseguem acompanhar e... há dois ou três que acompanham, mais a maioria não acompanha, então tem que facilitar mais. E mesmo a nível do inglês, os alunos saem daqui, alunos com cinco e quando chegam lá em São João e tiram negativa, porque aqui eles dizem que facilitam um bocadinho. Quer dizer...

E – Mas é a tal exclusão...

AM – Talvez, mas eles dizem que não há... nada a fazer, que os alunos aqui não conseguem acompanhar, que meia dúzia deles é que conseguem... não sei até que ponto isto será verdade, mas eu acho que é uma coisa a ver, que tem que ser mudada até o método que estão a ter... estão-se os pais os queixar muito e, no meu caso não tenho este problema, porque o meu filho (?)

E – Então acredita que a competitividade entre as escola e as localidades criam...

E – ... desequilíbrios locais e regionais?

AM – Sim, criam. Criam desequilíbrios, isso sim. Isso sente-se. Sente-se que há desequilíbrios.

E – E isto deve-se a quê? Só ao facto dos alunos das zonas rurais terem mais dificuldades e, portanto, os professores facilitarem mais?

AM – Eles dizem que sim. Que é esse o caso. Que tem facilitar mas um bocadinho senão os alunos não conseguem acompanhar.

E – Porque é que não conseguem acompanhar? Porque é um aluno da cidade tem mais facilidade e um aluno da aldeia tem menos facilidade? Não percebo.

AM – (risos) Eu não sei...

E – Pois, não acha? Não é um bocado esquisito?

AM – Claro, é esquisito, enfim, mas...

E – Ou será que os alunos das aldeias, dos meios, do locais mais regionais não têm tantas oportunidades, não tem tantas condições sociais e económicas, não são... os alunos não são tão acompanhados...pelas famílias, como acontece nas cidades?

AM – Já vem, já vem também da base, do pré-primário, aqui, a maioria dos alunos, nem sequer tem acesso ao pré-primário, depois as escola... todas as escolas não dão professor para as quatro classes.

E – Ainda bem que fala nisso, porque uma das coisas que me preocupa é, de facto, haver muitas famílias desestruturadas nos meios rurais, e não só, porque também há na cidade, muitas famílias desfavorecidas que não conseguem acompanhar os filhos, que não podem, como sabe, que não têm oportunidades. Como é que as APs intervêm nisso? Como é que as APs influenciam, como é que as APs conseguem envolver essas famílias na escola? Fazem alguma coisa para que isso aconteça? Como é que actuam em relação a estas famílias? Ignoram, envolvem ou simplesmente...

AM – Nós tentamos envolver um pouquinho, mesmo que a nível, temos aqui casos... tem aqui cinco famílias na EB 2/3 (?) **e então, ao nível de transporte, são um lugar bastante afastado e a câmara não cedeu o transporte** e (?) têm que romper cerca de três quilómetros até a paragem de autocarro e nós estamos a tentar junto, junto da câmara, ver se conseguimos um transporte para eles e aí onde a escola pode...

E – Mas as famílias mais desestruturadas, com problema de álcool, com problema de desemprego, vocês têm conhecimento da existências desses casos? Chega-vos, uma vez que a escola sabe que esses casos existem, não é? A escola comunica à APs que existem estas famílias desfavorecidas?

AM – Não, não temos muito essa comunicação. A escola não comunica...

E – E quando comunica, fazem alguma coisa?

AM – É um bocadinho difícil. Tratar realmente desses problemas, não é? Não temos meios suficientes para actuar.

E – Também nas aldeias, cada um mete-se na sua vida...

AM – Claro, é um bocadinho complicado...

E – Mas isso é uma questão cultural, não é? Ninguém se deve meter na família alheia, porque isso é muito complicado. O que seja de família desfavorecida vai cair sozinho... não tem quem lhe ajude...

AM – Nós aqui temos, prontos... a questão de os inseridos é complicado nesses casos aí.

E – Tenho conhecimento que em uma escola aqui perto que existe, se calhar, até você conhece, de uma família que o marido é alcoólico, portanto, diariamente bate na mulher, bate na filha que é aluna... é um caso complicadíssimo e a filha está a ser muito prejudicada com o ambiente de casa. No entanto, não tem a ajuda de ninguém.

AM – São casos muito complicados mesmo. Muito complexos.

E – E qual é a dimensão da vossa participação nos projectos fundamentais na escola? Projecto educativo, projecto curricular da escola, projecto curricular de turma, regulamento interno. Qual é a vossa participação efectiva nestes, na elaboração destes instrumentos, deste documentos da escola?

AM – **Pelo menos cá não temos participação.**

E – Nunca foram ouvidos, nem achados para elaborados para procurar um projecto educativo da escola, para o projecto curricular de escola, projecto curricular de turma, para regulamento interno?

AM – Não, são tratados esses assuntos no conselho pedagógico...

E – Mas, nunca vos pediram um parecer autónomo, com a AP? Mas, como a AP dentro de um pedagógico ...

AM – É projecto votado, não é?

E – Mas, nunca vos pediram previamente um parecer?

AM – Não, previamente, não.

E – Então, vocês são parceiros ou não são parceiros?

AM – (risos) Somos tidos como parceiros, mas (risos)...

E – Então são parceiros...

AM – Sim, deve haver uma parceria entre...

E – Mas não são documentos e instrumentos orientadores das actividades das escolas?

AM – Claro que são.

E – Então se há um agente educativo, que são os professores, outros que são os pais, outros que são alunos. Esses agentes educativos tão importantes como pais, não teriam uma palavra a dizer?

AM – Acho que sim.

E – Qual é, de facto, e sinceramente, qual é a dimensão da intervenção das APs no sentido de transformar a escola? Que mudanças é que vocês podem operar na escola?

AM – Eu acho...(risos), **mudanças vêm de dentro, de dentro da escola...**

E – Vocês de facto acham que tem possibilidades, acham que tem capacidades para mudar a escola?

AM – **Não, não temos poderes suficientes, nem capacidades suficientes para poder mudar a escola.**

E – Então se não muda... nada, qual a actuação da AP? Para que servem as APs?

AM – As APs servem realmente para defender os interesses dos associados, não é? Ao nível dos seus educandos, não é? Dos filhos dos associados, no papel da educação e do ensino, mas, às vezes é-nos cortado as bases. Nós tentamos defender esses interesses.

E – Existem de facto, então, campos muitos separados, campos de actuação muitos separados dos pais e dos professores das escolas, o que é das escolas e o que é dos professores?

AM – **Darmos a nossa opinião, mas...**

E – Conta?

AM – **As vezes conta.**

E – Os assuntos fundamentais contam na orientação educativa? Por exemplo, na orientação curricular, nos sonhos da escola. Os sonhos... quais são os vossos sonhos em termos de educação? Os vossos ideais de educação? Os vossos ideais como pais são ouvidos e entendidos pela escola?

AM – Eles são ouvidos pela escola.

E – Qual é que conta mais: É o ideal da AP ou é o ideal da presidente da escola.

AM – O que conta mais é o ideal do presidente da escola (risos)

E – E se o presidente da escola, for um mau presidente? Se for um mau, uma personalidade complicada, tiver um mau carácter, como é que vai ser, uma vez que conta mais a opinião do presidente.

AM – Nós aqui não temos esse caso, não é? Mau carácter (risos) neste momento...

E – As presidências podem mudar...

AM – De três em três anos, mas, agora durante três anos nós temos...

E – Estão bem servidos

AM – Estamos bem servidos. Acho que estamos bem servidos (risos)

E – A última questão que vos colocaria era esta. Qual deve ser de facto o papel das APs na defesa da escola pública? Defende a escola pública, não é?

AM – **Defendo a escola pública.**

E – E qual acha que deve ser o papel das APs na defesa da escola pública?

AM – É um bocadinho difícil de responder (grande pausa). Não saberia como responder qual é o papel das associações, das associações....

E – Sim porque imagine que de repente começa haver um movimento favorável à privatização das escolas públicas. Aliás, ouviu-se muito discurso nesta semana sobre as funções do Estado, não é? No parlamento falava-se muito das funções do Estado, uma das funções do Estado é a educação, assegurar a educação através da escola pública. Imagine que se começavam a criar movimentos, os que já existe, na verdade, não é em Portugal, mas, isto é a nível mundial em países muito desenvolvidos e que nós que temos a tentação de importar tudo ou quase de lá. Imagine que há um movimento fortíssimo favorável ao da privatização da escola pública, como é que vocês deviam sentir isto?

AM – Não, **eu acho que tem que haver escola pública porque nem todas as famílias têm possibilidades de colocar os seus filhos da escola privada.**

E – Mas, o Estado resolveria isso com os tais cheques ensinos, davam um cheque à família, você tem, você precisa de 100 contos por ano para educar o seu filho numa escola pública, portanto, dou-lhe esse cheque, dou-lhe 100 contos e você vai colocar o filho na escola privada.

AM – Eu não sei se será benéfico, isso.

E – Acha que as regiões mais do interior, como a que estamos em Escariz, Arouca, têm possibilidades, as pessoas, as famílias têm possibilidades de prescindir da escola pública?

AM – Não.

E – Mas, por causa das dificuldades económicas?

AM – Sim, dificuldades económicas e...

E – Se fosse, se aqui na sua zona as famílias fossem todas muito ricas, preferia a escola privada ou pública?

AM – Eu não sei até que ponto é que, se fossem todas muito ricas (risos) mas, não há. Há sempre ricos e os pobres (risos) e a maioria, não digo pobre, mas, remediada, como se costuma dizer, não é? Não. Eu defendo a escola pública.

E – Então, nós chegamos ao fim. Muito obrigado pela atenção.

AM – Pronto. Eu não estava bem preparada também, nem sabia bem o que era. Mas, dentro disso se faz...

E – Não há problema.

(fim da entrevista – Escola de Escariz)

Entrevista escola São Gens, Dr^aG

(Cassete n.º 5 – Lado A)

E – Entrevista a Dr.^a G, Presidente da EB1 de São Gens, Senhora da Hora)

E – Dr^a G, pedia-lhe, então, se fizesse o favor, se me falava um pouco da especificidade do projecto da EB1 São Gens.

G – Assim, vamos ver se eu consigo sintetizar. Esse projecto tem o nome de "Viver com Arte". Viver com arte... quando lhe demos este nome tem um duplo sentido. Viver com arte no sentido de levarmos à prática as expressões, porque achamos que no currículo normal às vezes não damos a devida importância às expressões e viver com arte, no sentido de uma melhor relação com as pessoas, uma melhor relação com o ambiente, uma melhor relação uns com os outros e o nome viver com arte é por aí. Depois ele nasceu, porque nós fomos verificando que o trabalho numa sala só com um professor único não estava a dar a resposta individual. Por cada vez a necessidade de individualmente é maior e eu acho que todos nós profissionais notamos isso. Então o que é que tentamos fazer? Organizar os professor por equipa, podendo os meninos estarem em grupo, podendo os meninos estar em turma, ou podendo estar a ser uma resposta individual. Trabalhando um grupo, ao mesmo tempo, o português e a matemática e a outra parte do grupo está com a música ou com a plástica ou com outras áreas qualquer. E damos mais realce ao ambiente no sentido, ambiente no sentido de desenvolvimento sustentável, maior ligação com a comunidade... para os miúdos terem uma noção diferente de como é que devem tratar a parte exterior e observar a natureza. Nós gostávamos muito que eles, estamos a começar por isso, tenham um pomar, vejam nascer, desde o início os frutos, depois tem a culinária, vão fazer as receitas daquilo que colheram, no futuro querer ter uma horta ou uma estufa e portanto demos mais realce a esta área do ambiente. No fundo, o projecto nasceu por causa disso. Para dar mais relevo às expressões e para conseguirmos ter um trabalho mais individualizado...

E – E a relação com os pais alterou-se em função disso?

G – Alterou-se muito porque, quando nós pegamos nesse projecto, o que é que nós tentamos, que ainda hoje existe, foi fazer um núcleo – **nós chamamos núcleo do projecto – em que reunimos semanalmente para coordenar e ordenar estas coisas com professores e pais em conjunto. Ou seja, quando decidimos alguma coisa que seja ao projecto a ter iniciativa a decisão já sai conjunta.**

E – Os pais participam?

G – Participam.

E – Os pais têm associação de pais? Estão organizados em associação?

G – Tem associação de pais.

E – E é muito representativa?

G – É assim... acho que é bastante representativa, não posso dizer que é muito, porque tem momentos em que nem sempre... mas é bastante representativa. Até porque eles movimentam e permitem uma série de iniciativas na escola que sem ela não existia.

E – Até onde é que vai a participação da associação de pais...

G – Aqui?

E – Fica-se só, por exemplo, com...

G – Com a decisão no núcleo?

E – Sim, pela decisão e também pela... ajuda de recursos...

G – Não! Não! **Vai porque eles têm que gerir, eles têm muito pessoal por conta deles, todas as actividades extra, ou de complemento são organizadas na base da gestão feita pela associação.** Tem um funcionário para atendimento diário aos pais e mesmo quando não havia este horário do Ministério, atendendo a esta gestão da associação, nós já tínhamos cá uma escola que é desde às 8 à 7 horas, às 19, não é? E depois temos a formação que damos, temos a participação na música...

E – Formação de pais?

G – De pais. Mas em áreas mais, para já temos a área de informática, que damos formação a pais e sem serem pais... é um parceria que temos com uma instituição que faz isso e que os pais gratuitamente, ou gente da comunidade, tem muita gente que não é pai daqui, mas tem acesso à formação de informática. Depois tem a formação, também, de expressões que é para, em momentos que os miúdos actuam, há pais que também actuam.

E – Portanto, a participação deles não se limita a organização, visita de estudo, festas, segurança... portanto, é muito mais profunda...

G – É profunda! (riso)

E – Numa lógica de quê? De complementaridade?

G – **Eu acho que é mais numa lógica, mais de complementaridade era de integração plena, ou seja que isso funcionasse por cooperação. Que todos funcionássemos uns encaixados nos outros. Agora, não vou dizer que são só rosas.** Também temos o outro... lado, não é? Também temos pais que às vezes recebem mal as renovações, também temos pais que às vezes não querem contribuir com o bolo geral que eles próprios gerem, não é? Toda essa gestão de dinheiro, etc. não passa por nós, escola, passa mesmo pela associação.

Porque é um dinheiro deles, é o bolo deles. São eles que... gerem. A nossa participação nas reuniões e nos contributos é pedagógico. Eles gerem a parte que eu acho... que nós achamos que diz respeito aos pais, que é a parte do dinheiro que eles recebem...acho que deve ser uma responsabilidade deles, porque à escola entra o dinheiro normal da escola, pela via legal. Aquele dinheiro, são os pais que têm, são os pais que gerem. O nosso contributo é um contributo pedagógico.

E – Mas isso significa, portanto, que existe uma separação de tarefas... bem definidas...

G – Bem definidos. Sim, sim!

E – E o facto da AP, associação de pais, vir a ter esta participação, não poderá às vezes significar um perigo de invasão de competências exclusivas...

G – Corre-se esse risco, corre, corre... Corre, mas eu acho que é possível e...

E – Eles tentam isso?

G – Sim!

E – Eles tentam controlar a escola?

G – Eu acho que não... quer dizer: nem tudo é preto, nem tudo é branco (riso). É evidente que nesta relação que estamos a construir e que não está ainda construída é uma construção... quando estamos a falar de pais, estamos a falar de um universo muito vasto. É evidente que, assim como em uns professores poderá haver reacções menos favoráveis aos pais, não é? Nos pais há reacções menos favoráveis aos professores e corremos o risco da invasão de campos. Agora o que eu acho é assim: se, digamos, o núcleo de pais e professores está na, digamos nesse núcleo mais restrito para tentar harmonizar, conjugar bem a relação pais/professores e tiver um esforço no sentido de demarcação dos campos eu acho que é possível. Não digo que seja fácil.

E – Pois, portanto na prática eles também fazem parte do conselho executivo? Podemos levar para este campo?

G – N... não! Não, não...

E – Nunca demonstraram vontade de participar a este nível?

G – Não, porque eu acho que eles vêm que a participação deles é muito larga, não é? Assim, o executivo tem as funções próprias, não é? E aqui quando se trata dessa organização que nós temos, não interfere com as competências do conselho executivo. Estão bem definidas, estão em regulamento interno as competência do núcleo. E...

E – E se eles quisessem fazer parte? Vê algum obstáculo?

G – Do executivo?

E – Sim!

G – Não sei responder. Dependia das circunstâncias e das propostas.

E – Da utilidade, também, se calhar.

G – Sim! Por isso é que eu digo das circunstâncias. A gente... eu acho é que, sobretudo, não devemos ser absolutos nas soluções, não é?

E – No tal inquérito que eu fiz às associações, os pais dizem que a sua actuação na escola deve ser vista como a de parceiro...

G – E acho que sim. Exacto.

E – Mas também acrescentaram duas ou três variáveis que é: vigilante da actividade da escola e defensor dos alunos. Sente, por acaso, que estas duas últimas variáveis...

G – As vezes...

E – Tem alguma coisa a ver com a espécie de carácter mais ou menos sindical ou policial?

G – Não, não acho! Sinceramente, não acho. O que eu acho é que às vezes nós, como professores, temos uma visão de aluno, temos uma visão de escola, os pais naturalmente e afectivamente do filho. E às vezes a forma de observar o facto é distinta. Portanto, a vigilância tem a ver um pouco com a preocupação de terem o melhor. Agora, a forma às vezes de actuar é que nem sempre é mais razoável. Eu e as minhas colegas quando começamos este projecto foi, e não estou arrependida e acho que elas também, e posso falar por todos, foi porque achamos que professores se estiverem do mesmo lado a construir as mesmas coisas, para o mesmo fim, que são os alunos. Podemos conseguir mais que estarmos em lados opostos. Exactamente. Agora, tínhamos a consciência e temos, do risco. Quer dizer: o risco é grande, é evidente. Porque quando se está a começar uma coisa nova, corremos sempre o risco de a primeira não ser entendida e de haver abuso tanto de um lado como de outro. Eu tenho uma frase que acho que diz isso. E eu costumo dizer que não há pessoas, nem pais; há pessoas. Não é?

(interrupção da gravação – retomada da gravação)

E – Dra. Georgina, fale-me um pouco da autonomia do projecto da escola.

G – É assim. **Eu acho que não se sente muito, talvez, porque como as competências são muito definidas e o regulamento interno está previsto o artigo para as competências do núcleo, desde os contactos com o exterior, decisões a nível de projecto... eu depois posso até mostrar o artigo.** E como a própria escola é muito enriquecido pelas actividades dos pais, através da associação de pais e a própria associação de pais tem um funcionário está muito integrada aqui... eu tenho, por exemplo, mães que trabalham aqui quase todo o dia. Aliás, eu tenho aqui uma mãe que é da associação e é do núcleo. Talvez por isso.

E – Não sente essa falta de autonomia em relação a associação de pais. E em relação a estrutura vertical do ministério?

G – Do Ministério? Também não... quero dizer... Dentro...

E – Gostava de mais, de menos...

G – Gostava de mais. Gostava de mais, até porque nós, desde o princípio lutamos para que se chega o contrato de autonomia.

E – Defende o contrato de autonomia?

G – Defendo o contrato de autonomia.

E – Tipo Escola da Ponte?

G – Eu não digo tipo Escola da Ponte. Defendo o contrato de autonomia. A Escola da Ponte é a Escola da Ponte, porque o contrato de autonomia está bem regulamentado no 115.

E – Prefere uma escola contratualizada?

G – Prefiro, prefiro... Porque é assim: a ideia de escola que nós temos aqui é uma escola que fica completamente ajustada e aberta à comunidade. Nós defendemos aqui, e até temos um projecto arquitectónico que propusemos à autarquia e que a autarquia já aprovou, mas está em fase de apreciação, em que propomos aulas dentro do nosso regime, não é? A monodocência e o trabalho em grupo, em equipa e paralelamente, haja um salão de exposições, onde haja exposição de fora e exposição dos trabalhos que vamos fazendo, que haja um auditório mais pequeno e um, quando é necessário, maior para espectáculo. Que seja normal os pais terem actividades culturais ou a comunidade para virem a escola.

E – Querem trazer a comunidade para a escola?

G – Sim. Ter um bufete que sirva à comunidade. Porque, por exemplo, um pai ou uma mãe aqui de manhã, se vierem trazer o filho têm a possibilidade de tomarem o pequeno-almoço. Agora, se sair... não sei se vai encontrar, mas há um grupo de mães que às cinco e tal estão aí e esperam que filhos vêm lanchar...

E – Pois, pois... Essa possibilidade de facto de abrirem, de ver-se a escola aberta ao meio é, no fundo, trazer a comunidade e o meio cá para dentro.

G – E habituarem-se normalmente a vir cá, uma actividade...

E – Se calhar, estar cá...

G – Estar cá, normalmente... passar por cá, vir ver a exposição, vir ver a festa, a tarde de poesia ou a noite de poesia, o espectáculo ou o teatro e ter no bufete o cafezinho ou o bolo que nós mesmos fazemos na culinária. Agora precisamos de instalações. Neste momento fazemos coisinhas muito rudimentares, que não podemos...

E – Qual é a vossa posição face a privatização do ensino, por exemplo, ou algumas estratégias nessa direcção. Por exemplo, escolha de escola, cheque-educação ou cheque-ensino, os vouchers...

G – Mas a escolha de escola em que termos?

E – Por parte dos pais, portanto.

G – Nós achamos que é importante a escolha da escola. Acho que quando nós temos as matrículas, inclusivamente, vemos essa questão e essa dificuldade. Há pais que propositadamente ou põe ou cedem quase... o encarregado de educação, se calhar, é o avô, o tio, a tia... porque fazem questão que o aluno esteja naquela escola e não naquela.

E – Não sentem, aqui, este tipo de reclamação por parte dos pais?

G – Porquê? Que queriam escolher a escola?

E – Porque têm que escolher a escola... se calhar têm que vir para aqui, mas se calhar queriam ir para outro sítio?

G – Não. Sentimos o contrário.

E – Quer dizer, muitos querem vir para aqui, mas não têm muito espaço.

G – E que não são de cá.

E – Não são de cá? Devem ser rejeitados? E o que é que pensam sobre...

G – Não sentimos que querem ir embora.

E – Sobre o financiamento público da escola privada. Tem alguma perspectiva sobre isto?

G – Não, vou falar por nós, porque foi um problema...

E – Nunca passou pela cabeça?

G – Não é que não passou. Passa. Mas não foi discutido. Porque é assim, isso tem a ver com o sistema. **O sistema que está criado, se optarmos, isso implica uma filosofia e um princípio e então teríamos que ir aos princípios queremos para a escola em Portugal. Isso merece uma discussão profunda. Como nós não a fizemos, eu preferia não dar opinião, senão estou a dar a minha.**

E – Exacto. E...

G – Agora, **acreditamos na escola pública.**

E – Exacto. Isto é um princípio. E quanto ao aprofundamento das parcerias ou do partenariado. Acha que é importante?

G – Fundamental.

E – Mas isso não pode ser, por exemplo, perigoso no sentido de que vai gerar uma competitividade entre... local, competitividade local e regional às vezes. Considerando que tem equipas de gestão, equipa de professores mais dinâmicas.... Portanto isso não irá possibilitar, por exemplo, aquilo a que se pode chamar democratização da exclusão?

G – Eu percebo o que me está a dizer e é verdade que é um risco. Mas, nós aqui também costumamos dizer que não há nada que não tenha prós e contras. Não é? Porque, mesmo actualmente, mesmo actualmente cada comunidade ou cada escola, depende muito das direcções que tem. Percebe? Nada é igual. É evidente que se uma direcção for mais dinâmica cria uma determinada situação, se uma direcção for menos dinâmica, cria outra situação. E depois há diferença. Há direcções que aceitam melhor os pais, há pais que aceitam melhor as direcções. Portanto, quais são as escolas que são iguais?

E – A questão da autonomia, por exemplo...

G – Pois eu percebo, mas mesmo agora que não está a autonomia tão institucionalizada, que não há essas situações de forma tão definidas, há desigualdades nas escolas. Porque depende muito das circunstâncias da escola, das pessoas que lá estão, dos pais... depende, inclusivamente, da comunidade, em que comunidade estamos inseridos; se temos maior ou menor participação. Portanto é assim: é muito difícil e nos últimos discursos, mesmo oficiais, a gente ouve dizer, e eu concordo, que mesmo quando começamos uma coisa que não é possível para todos e cria evidente... evidentemente cria desigualdades... mas antes já tínhamos desigualdades. Porque é assim, há escolas, como esta que era lhe permitir uma associação activa e tinha uma série de actividades e há outras escolas que se não houver associação, não tem as actividades.

E – Pois.

G – Portanto, a autonomia eu acho que não aumenta a desigualdade. Agora, se calhar, dá mais visibilidade a essa desigualdade.

E – Torna mais notório.

G – Exacto.

E – E já que falamos em desigualdade, certamente aqui também existe famílias mais desestruturadas...

G – Bastantes, bastantes...

E – Como é que envolvem essas famílias desestruturadas?

G – Assim, primeiro, geralmente crianças com maiores dificuldades na integração ou de etnia, nós temos actividades práticas mais viradas para eles. Ou damos mais expressão plástica, ou têm capoeira, ou têm percussão, enfim... Por outro lado, tentamos criar, por voluntariado, uma equipa que está a tentar fazer uma experiência de envolvimento e de apoio e encaminhamento dessas crianças.

E – É uma equipa técnica? Só de pais ou professores?

G – Não, com especialistas que, quer dizer, que se ofereceram, como há pais aqui que se ofereceram para nos ajudar. E portanto, trabalhamos junto com equipas de voluntariado professores, técnicos, então estamos a experimentar. Espero resultar, dar conclusões... Agora, o facto é que são crianças que precisam de muito envolvimento. Inclusivamente, temos aqui um caso de uma criança de etnia que não sabia a ler, mas que tinha idade e que teve que ter continuidade. E nós pegamos num primeiro ciclo, que está com não sei quantas horas, três ou quatro, e vai dar apoio àquela criança, para ele acabar a aprendizagem da leitura. Portanto, é nessa base que nós trabalhamos.

E – Nos projectos educativos e projectos curriculares, e até regulamento interno, qual é o grau de participação...

G – Dos pais?

E – ... dos pais?

G – Acho que é...

E – Eles ajudam e participam na elaboração do projecto educativo?

G – E dão opiniões.

E – E na elaboração do projecto educativo eles são ouvidos?

G – Claro, claro que são ouvidos. Claro. Às vezes, se calhar, as horas de reunião, etc., inclusivamente, o nosso agrupamento às vezes faz reunião aos sábados e tudo, para poder ter os pais. Portanto, tanto quanto é possível, ajustamos. Não quer dizer que seja o ideal. De facto, por exemplo, há reuniões que são difícil para os pais, mas ouvidos são e tiveram espaço para opinião, foram feitos os inquéritos...

E – E a opinião deles conta?

G – Claro. Tanto conta que foi atendida, os gráficos e as conclusões que tiraram foi com base nos inquéritos feitos às crianças, aos professores e os pais. E os pais são o maior número. Porque os professores são menos... e depois houve uma reunião com os representantes para lhes dar, exactamente, a conhecer quais os resultados. É Claro que contam.

E – E sentem que essa intervenção e participação das APs ajuda a mudar a escola?

G – Eu acho que sim. Agora... acho que sim. Mas é um conjunto que faz mudar a escola...

E – Existe a visão de que eu agora estou do lado de dentro da escola, dos professores, não é? Entretanto, nas entrevistas que já fiz eles dizem que conta muito pouco.

G – Acha?

E – Eles dizem..., estou só a responder o que eles dizem...

G – Ah, o que eles dizem...

E – Dizem que, por exemplo, nos projectos educativos e curriculares que não são ouvidos e que a opinião deles conta muito pouco.

G – Não... nos curriculares...

E – Então, deve...

G – ... É só pedagógico.

E –... Há diferença do número de representantes nos...

G – não... mas aqui é curioso. Sabe aqui, quantos pais estão representados no pedagógico? Quatro pais. Temos quatro associações e estão quatro pais, mais primeiro ciclo...

E – tem um pai por cada associação, no agrupamento?

G – Sim senhor!

E – Mas isso é de lei.

G – Permite. O que nós...

E – O regulamento interno é que permite isso.

G – Não, não é o regulamento. Nós temos um número limitado que são vinte, não é? Depois nós podemos gerir. Então nós, no nosso agrupamento estão quatro. Portanto, não...

E – Pois, não se verifica aqui, não é?

G – (risos)

E – E qual é que acha que deve ser o papel das APs na defesa da escola pública? Será que terá um papel específico que ultrapassa o que têm feito até agora? Ou as APs, se calhar, estão mais interessadas em outro tipo de...

G – Não, eu acho sobretudo e eu volto a dizer: isto é assim, mas no dia-a-dia temos os nossos problemas, não é? Nós temos não sei quantos pais, nem todos estão de acordo, às vezes as reacções são mais difíceis, há dia em que os pais vêm mais enervados... agora há que distinguir, também a associação de pais do universo de pais, não é? Agora, a questão da defesa da escola pública, e o que temos lutado aqui.

(Fim do lado B – Cassete n.º 5 – entrevista Escola São Gens)

(cassete n.º 6 – Lado A – continuação entrevista Escola São Gens)

G – **Eu defendo que os professores e os pais tenham um caminho, percorram um caminho conjunto. E é isto que tentamos aqui quotidianamente, mesmo tendo obstáculos, mesmo tendo problemas, mesmo quando as coisas não correm melhor. Porque, não podemos separar,** senão dá a ideia, quer dizer, podemos chegar a um ponto que só vemos os pais se radicalizarem e vêm o bem só de um lado, os professores, por seu lado, lutam pelo seu espaço, que também acho que é importante. Quer dizer, não vamos também por em causa. Porque (?) (não se percebe)... alguma técnica, algum trabalho, algum conhecimento se adquire, há uma mais valia existe por ser professor, portanto, não vamos também desprezar completamente só porque se é professor. **Eu acho que os dois têm valor.** Nem os professores podem esquecer dos pais, até porque os professores são pais, nem os pais podem achar que tudo que é só professor é asneira.

E – É, nesse sentido, que a bocado eu falava na questão da invasão das competências, porque...

G – Por isso...

E – Os professores já só têm como...

G – Muito pouco...

E – ...tábua de salvação a questão pedagógica, pedagogia...

G – ...que é grande.

E – Que é fundamental...

G – **Que é grande. Agora, também tem que ser, assim, o professor tem uma arma fundamental: a pedagogia.** É evidente. Mas também devemos

sabermos valorizar e usá-la correctamente. **Nós próprios devemos demonstrar que essa é a nossa área. Que essa é a nossa especialidade, que esse é o nosso campo.**

E – Mas qual é a lógica que prevalece...

G – Se é pedagógica?...

E – Não, a lógica entre pais e professores aqui da Escola de São Gens, em função do vosso projecto...

G – A lógica é essa...

E – ... é da competitividade...

G – Não, não.

G – É da cooperação.

E – .. entre agentes?

G – É cooperação.

E – Ou é da cooperação e da complementaridade dos papéis?

G – **É, é, é, é...** senão...

E – Mas, há essa visão? O quadro dos professores é estacionário, é...

G – É assim, nós temos bastantes professores destacados.

E – Destacados, portanto, quando ele vêm, integram-se logo no espírito e na filosofia do projecto.

G – Tanto se integram que querem ser destacados.

E – Há, pois!

G – Pois, são destacados para aqui.

E – Ou pedem para vir para aqui...

G – ...querem continuar aqui...

E – ... querem continuar cá com o projecto, não é?

G – Sim, sim!

E – Há, no fundo, em algumas escolas há esta separação evidente de papéis... de cada um dos agentes e portanto...

G – Já houve aqui. E há separação. Ou seja, nós temos a nossa competência, os pais têm a deles e temos o trabalho conjunto.

E – O objecto de cada um destes agentes é o mesmo, que é o aluno, não é?

G – Sem dúvida. Daí a cooperação e não a competição.

E – É essa a norma...

G – A lógica, a lógica... e a norma do grupo mais restrito, o que não quer dizer que nas margens do grupo os conflitos não existam. Porque não é fácil criar esta prática. A norma do grupo que tenta avançar com o projecto é essa. Os problemas marginais, não são esses.

E – Está bem.

G – Mas, eu penso que o regulamento interno demonstra isso bem.

E – Valorizam, portanto, a participação, o empenho, o envolvimento das famílias e dos pais, da associação de pais, portanto, sobretudo.

G – **Claro! Claro! Claro! Nós defendemos é a participação da associação com seus representantes e depois defendemos que, cada vez mais, os pais tenham acesso à actividades que lhes dêem um conhecimento e uma, quase que uma complementaridade para compreenderem melhor o que nós tentamos fazer na escola.**

E – Ainda a bocado discutimos este ponto, volto a repeti-lo, se calhar tem a noção de que a associação de pais cobre todo o universo de pais da escola, como sócios?

G – Mas, aqui, eles automaticamente ao entrar são sócios.

E – Mas por quê? São obrigados?

G – Não. Mas é assim. Aqui não há sócios.

E – Há uma associação de pais...

G – Há uma associação de pais, mas que os pais...

E – ... que é eleita, como?

G – Em assembleia.

E – Em assembleia de pais, de todos os pais?

G – Sim.

E – Todos os pais são sócios, automaticamente, mal se dá a matrícula?

G – É.

E – mas é por inerência?

G – É por inerência... eu tenho a ideia que não só sócios. Porque todos beneficiam do projecto.

E – Pagam quota?

G – Pagam uma quota, pagam! Mas é assim... isto é assim: todos têm direito, por exemplo, a um porteiro. Mesmo, vamos supor que... não diz, não é?

Mas vamos supor que um dizia: eu não quero porteiro! Mas eles, ao entrarem nessa escola, têm o porteiro. Todos, ao entrarem na escola, têm um funcionário para os atender, para as actividades, para as matrículas, para as fichas da cantina, para...

E – Mas isso também é uma função inerente à escola.

G – No primeiro ciclo, não é. Não é muito normal.

E – É?

G – Não. Não conhece bem a realidade do primeiro ciclo?

E – Não. E falo porque sou do terceiro e secundário.

G – Pois.

E – Mas falo também, porque fundei duas associações. Uma no primeiro e uma na EB 2/3...

G – E a escola tinha porteiro, tinha...

E – No primeiro ciclo não tinha...

G – Não tem. Tinha um funcionário...

E – ...funcionário... nada disso.

G – Pois. Está a ver a diferença?

E – Não, o projecto é muito diferente.

G – Não tem nada a ver.

E – Não tem nada a ver.

G – Se, um dia, vier cá com mais tempo, vai verificar que nós temos uma actividade a uma velocidade, enfim, às vezes para nós, para nós quase é (?), que as vezes a gente entra aqui às oito da manhã e sai às duas da manhã. Tanto professores como pais, por voluntariado. É evidente que ninguém nos obriga.

E – Pois, pois!

G – Porque reunimos, para estar juntos, para se preparar uma actividade, fazer formação, fazer... E, por outro lado, temos uma forma de trabalhar que não é nada convencional no primeiro ciclo. Inclusivamente o bufete.

E – Então, existe de facto, uma organização com um nível superior, realmente.

G – É. É evidente quem é que gere isso? Os pais. Porque o primeiro ciclo capacidade, só pela escola, de ter uma escola a funcionar assim. Os meninos entram aqui às oito da manhã, têm que ter não sei quantas funcionárias a recebê-los. Depois levam para as actividades de complemento curricular. Depois, às nove ou nove e meia começam as aulas. Depois às onze e meia, já estamos a preparar a cantina para refeições. Às duas e meias acabam, tem que se limpar a cantina para o lanche, às três e meia, até às quatro e meia. Que entretanto já estão não sei

quantos empregados com os meninos na piscina, com os meninos na educação física ou com os meninos no inglês. E portanto. E vêm embora achatados... isto é, às sete entra a formação para os adultos e depois temos noite ou de reuniões ou da outra formação. Portanto é assim. Se não fosse este esforço conjunto, com muitas dificuldades. Eu, às vezes, custa muito dizer isso, porque pode passar a ideia de que tudo é tranquilo. Não é. Não é tranquilo, nem todos estão de acordo, não é?

E – Mas onde houver pessoas, há conflitos. Isso é natural.

G – Sem dúvida. **Agora, se não fosse esta cooperação do núcleo do projecto, em que tem pais e professores, no núcleo, e da associação de pais e do executivo, não era possível esta escola trabalhar. Claro** que a autarquia também conhece isto e dá o seu... não é consentimento, mas... entende esta realidade. É evidente que o ministério ao permiti-nos o destacamento professoral, de ele ser... também não está ajudar? Mas, volto a dizer: só por cooperação. Senão esta realidade não era possível. Ainda com um senão, que é nós não temos instalações suficientes para as actividades que estamos a ter. isso implica uma ginástica acrescida. E portanto, só a cooperação, porque senão... isso não é uma realidade para nascer, com o que a gente faz aqui, sem dúvida que não.

E – Oh, professora, muito obrigado pela atenção e até um dia destes.

G – Nada. Exacto.

(fim da entrevista São Gens – Cassete n.º 6 – lado A)

FITA CASSETE No. 3

Entrevista 1 – J M B, presidente da Federação das Associação de Pais do conselho de Santa Maria da Feira e da EB2/3 de Fiães.

E - Sr. J M B para começar podia dizer quantas associações existem na FAPFeira.

JM – Quantas associações...? A percepção que nós temos é que existem cerca de 50 associações de pais, mais ou menos organizadas no conselho de Santa Maria da Feira, inclusivamente também jardins. Já há também bastante jardins-de-infância também com as associações de pais, existem associações de pais de jardins e EB1 e das EB2/3 e das escolas secundárias e (...)

A nível da FAPFeira há uma intervenção mais directa e com uma relação mais de associar uma vez que só é sócio quem quer, teríamos aí uma vintena de associações de pais nesta federação. Mas temos mantido contacto com cerca de meia centena de associações de pais.

E – E o movimento é crescente em termos de adesão?

JM – É..., a percepção que nós temos e acho que também que a federação tem que trabalhar mais neste sentido, uma questão de contactar mais de perto as restantes associações e uma vez convencer também a serem sócias da federação e a ter uma participação mais activa, e isto tem se vindo a notar que a federação por si tem... é o terceiro ano que está a funcionar com uma direcção efectiva.... De maneira que, o movimento tem sido crescente.

E – É.... Como sabe nós fizemos aquele inquérito que tiveram a oportunidade de responder, eu enviei aquele inquérito para 162 associações de pais e recebi 37 respostas, portanto, dá uma amostra, se calhar, mínima.... Mas, é o mínimo para podermos trabalhar... e das 37 associações de pais que responderam ao nosso inquérito, só 14% dos pais dos alunos são sócios das AP da escola que pertence... só 14% dos pais dos alunos são sócios das APs. Que comentário que faz a este...

JM – Eu a julgar pelos sócios que também temos aqui na escola EB2/3

E – Quantos alunos, já agora?

JM – são setecentos e tal alunos

E – E sócios?

JM – e também temos cento e tal sócios, portanto, andar a percentagem muito próxima. Mas, posso dizer que também já tive aqui uma escola da Barroca do 1º. Ciclo e tínhamos cerca de 90% dos pais que eram sócios da associação de pais. Eu penso que será uma média depende se.... Eu não sei quais foram as associações de pais que responderam ao inquérito. Se for uma escola EB2/3 estas percentagens são realmente...

E – O inquérito era para as APs de EB2/3 mais S.

JM – no primeiro ciclo...

E – não é no primeiro ciclo é EB2/3 mais S. Portanto, 2º. E 3º. Ciclo e secundário.

JM – **é... porque a participação dos pais vai diminuindo a medida que vamos subindo o grau**

E – e porque que será?

JM – Eu penso que tem a ver com a própria idade das crianças e com as preocupações que os pais tem enquanto os miúdos são mais jovens, não é... e acompanham-nos mais... a medida que eles vão crescendo, assim vai se distanciando, não sei também se a escola se torna mais complicada para eles, o que é um facto é que... **eles são mais próximos no jardim e nas escolas EB1s e nas EB2/3, então nas secundárias há um grande problema** que as associações muitas vezes andam a rasca para ter até os sócios. Porque aí os miúdos também.... **Os miúdos já não são mais miúdos, muitos já se aproximam da maior idade e eles já nem querem que os pais... lá vão à escola...**

E – E até pedem para não ir, não é?

JM – E até pedem para não ir.

E – veio ainda hoje num jornal de São João da Madeira....quinta-feira, 10 de Novembro ... relata que numa escola secundária, número 3, tem mil e noventa seis estudantes e vinte sócios da associação de pais.

JM – É... mas nas escolas secundárias... é realmente é.... Difícil...

E – Também temos aqui outros números, escolas com 1800 alunos, 71 pais... 1700 alunos, 25 sócios. São números que dão que pensar, não é? O que isto poderá significar? Significa que as associações não fazem bem o trabalho de casa? Significa que as associações estão distantes da família ou dos encarregados de educação? Significa que as associações não correspondem, não trabalham bem no sentido de agradar e resolver os problemas dos pais? Os pais não se revêem nas associações?

JM – Pois, eu suponho que não **será tanto... eu acho que é um afastamento dos pais da escola e... sobretudo se eles já se afastam e já não ligam grande importância a escola, muito menos a associações de pais que muitas vezes são vistas como meia dúzia de pais que fazem aquilo como hobby** ou.... E... se calhar, com algum desconhecimento também do verdadeiro papel das associações de pais também... acredito... acredito... que seja... e não dão grande importância ao facto dos pais se associarem, depois também tem aquela... aquela percepção que se houver algum **problema eu vou lá e resolvo** com o meu filho... que dizer isto também, penso que até se pode por o problema à nível cultural, **nós não temos muito aquela ideia de comunidade e de agir como um grupo, de nos organizarmos...** eu penso que isto...

E – Isto pode ser uma falta de confiança no associativismo?

JM – Eu suponho que sim, **porque eu faço parte de outras associações e de facto... é uma pobreza a assembleias-gerais mesmo de outras instituições... participam muito pouco no compromisso associativo.**

E – Na assembleias-gerais, o mesmo inquérito que utilizamos mostrava que só 6% dos sócios das APs participavam das assembleias gerais... Isto pode significar que nem os sócios das APs participam da vida da própria associação.

JM – Sim... a maior parte. Isto nós já temos debatido entre nós, no movimento associativo e... de facto é pena que assim seja. Mas também tenho visto, ouvido esse argumento: **que mesmo assim, do movimento associativo em geral, as associações de pais ainda são as que têm mais sócios a aparecer na assembleias-gerais.**

E – É porque a gente vê as associações, por exemplo, de futebol. E... há uma grande adesão... a gente vê outros tipos de associações ligadas a outras áreas... se calhar aderem... Mas, nas escolas... porque os pais não aderem? Porque os pais vão ao futebol? Vão ao cinema? Vão ao teatro? Vão aos shoppings?

JM – Aos shoppings, sobretudo (risos).

E – e não vão à escola? É uma coisa... eu acho que...que... para além do mais não faltará aqui também uma formação de pais, para os pais que competem as associações de pais organizar isto...

JM – Sim... isso é sem dúvida. Eu não sei se compete, porque o movimento associativo de pais é um movimento voluntário, não é? Eu acho que compete também...

E – Mas, tem um plano de actividades...

JM – ... e tem que ser ajudadas nesse sentido porque isso como um trabalho voluntário é um trabalho que nós só o podemos fazer é.... Também fora, sem prejuízo das nossas actividades semanais.

E – Exactamente. Mas repare, quando as APs só reúnem em assembleia-geral uma vez por ano e normalmente para decidir, enfim, a direcção ou para prestar contas. Mais de metade das APs responderam que só reúnem uma vez por ano.

JM – Pois, eu também acho que é pouco, porque eu acho que...

E – O que significa? Não há problemas na escola para resolver?

JM – E eu acho muitas vezes também... **não sei se as associações de pais tem algum receio de convocar... mas... não tem que ter... convocar as assembleia e ter lá poucos pais. De qualquer das formas, eu acho e... e procuro fazer sempre... procuro fazer isso... que haja mais assembleias-gerais**, porque muitas vezes os pais depois não participam nestas assembleias gerais porque já sabem que é para se discutir o relatório que se fez no ano anterior ou que se vai fazer, para eleger os corpos sociais e depois discute-se, se calhar, muito pouco a escola.

E – Estou a falar da falta de formação. Estou a falar precisamente a este nível, quer dizer as assembleias-gerais não tem que tratar necessariamente de problemas de direcção, mas pode de ser formação de várias áreas que afectam as famílias: discutir os problemas da adolescência, da relação pais e filhos, da relação de gerações. Tudo isto são problemas que famílias têm e que não são normalmente discutidos na escola, mas que poderiam ser um bom plano de actividades das APs.

JM – Sim! Há APs que vão fazendo depois, ao longo do ano, encontros para debaterem estes temas. De qualquer das formas que ele poderiam ser muito bem debatidos no seio das assembleias-gerais. Não sei porque é que só fazem assembleia-geral ordinária uma vez por ano, quando, se calhar, devia-se fazer até por trimestre até para os pais fazerem uma avaliação, dar as suas opiniões, enfim, discutir a própria escola e não irem lá para uma assembleia-geral só para votar uma direcção. **E muitos depois já nem vão, com medo serem empurrados para a direcção.**

E – E será que os sócios não têm aquele sentido de pertença a uma associação? Que a associação também é minha, portanto eu tenho que contribuir, vamos discutir? A tal história: Então porquê eu vou ao shopping e não sou capaz de perder duas ou três horas, se calhar menos, com a AP?

JM – É pena! Mas assim é muitas das vezes!

E – Mas a própria direcção das associações também responderam que funciona como um colectivo e muito interventivamente. Mas a direcção das APs reúnem, por ano, de sete a 12 vezes. Foi a escolha que mais vezes obtive. Agora, se a escola é geradora de problemas por natureza, enfim, 700 miúdos vai gerar, de certeza absoluta problemas, não acha que as APs, portanto, como dizem que

intervêm muito, não acha que sete vezes por ano é pouco para tomar decisões importantes? Não acha que deveriam reunir mais vezes?

JM – É complicado. Normalmente as reuniões que se fazem são as reuniões mensais, se calhar estas sete, são mais ou menos os sete de aulas. E eu estou de acordo consigo, se me disser que se reúnem pouco. Eu, pela experiência que tenho... e há sempre aquelas pessoas que estão mais próximas dentro da direcção, que se não reúnem, pelo menos vão se encontrando e, com certeza, vão trocando... hoje em dia, com as ferramentas de comunicação que há, entre nós vamos discutindo e as coisas mesmo sem ter essas reuniões. Eu falo pela experiência que eu tenho, se fossemos contabilizar todo este tempo dava, de certeza, muito mais reuniões. Mas é um facto... se fizemos a média! E eu na minha AP tenho, mais ou menos, uma reunião por mês.

E – Voltando um bocadinho atrás, no raciocínio ainda... em relação a representatividade dos pais das associações. Face a esta representatividade que illustrei, quem representa quem, nos órgãos da escola? Como é que numa escola que tem 1.096 alunos, tem 20 sócios que formam a AP e que pertencem aos vários órgãos da escola: ele representam quem? A eles mesmos? Representam a associação? Eles têm legitimidade para falar em nome dos mil pais, dos setecentos pais? Eles sentem-se legitimidade na intervenção que têm na escola?

JM – Eu, penso que sim! **Temos que nos sentir, porque os outros pais que não aparecem, não quer dizer estão contra.** Eu penso que é um princípio que se aplica a tudo. Até nos nossos convívios... se fossemos a contar com isso... nós consideramos isso como uma abstenção, não é? Evidente que não vamos por, nem podemos por em causa a legitimidade de quem se candidata numa direcção, que afinal é sufragada por uma minoria dos pais que presentes, mas o facto é que... acho que não podemos isto em causa.

E – Mas não podem, por exemplo, apostar numa outra gestão? Para o conselho pedagógico há discussão, enfim, sobre vários temas, sobre um tema qualquer que apareça, haver uma reacção, por exemplo, de alguém, dos professores mesmo: desculpe, lá! Mas você representa apenas 30% dos pais...

JM – E este problema é posto às vezes, pelos professores. Não é a **primeira vez que nos questionam sobre a legitimidade que nós temos**, ou quem nós estamos a representar. Mas eu penso **que eles não podem pôr isto em causa, senão teríamos que pôr tudo em causa: pôr em causa os nossos governos**, teríamos que pôr em causa... teríamos a dar... é que no fundo não podemos **tomar esta ausência como uma desaprovação ou como uma falta de apoio à AP. Pois, suponho, se eles não estivessem de acordo com a AP, teriam que mostrar uma posição.**

E – A grande maioria dos presidentes das APs são professores, médicos, advogados, empregados de escritório, funcionários públicos. Depreende-se disto, eu posso concluir, a partir daqui, que têm todos uma boa situação sócio-económico-cultural e, portanto, não há problema de apoio, de certeza. Em teoria, não há nenhum problema, não há nenhum constrangimento, digamos assim, ao desenvolvimento da educação dos seus educando, não é? Porque que é esse procedimento social que preside as APs, a maioria das APs? Porque é que se escolhe esse tipo de pessoas, com este tipo de profissão para as APs?

JM – Eu penso que há aí duas razões importantes. Primeiro, se calhar, pelo **nível de conhecimentos, que possam ter facilidade em lidar com as questões do ensino. Mas eu acho, sobretudo, é pela disponibilidade que**

eles podem ter ou que podem emprestar. Porque hoje em dia ser presidente de uma associação de pais exige bastante tempo.

E – Um outro colega seu que me respondia a esta mesma pergunta dizia que era porque os outros pais não se interessam...

JM – È, de facto! Falou, à bocadinha, na situação socio-económica, se formos ver bem as coisas, nós acabamos por estar a trabalhar, se calhar, mais para os filhos do outros do que para os nossos. Nós não estamos por uma questão de necessidade, se calhar temos até um bom nível de vida, um bom nível cultural, podemos proporcionar até uma educação melhor aos nossos filhos. **Se calhar estamos lá, também pelos tais que não aparecem, ou que deviam lá estar também.** Mas eu penso e pelas APs com quem eu tenho estado, na direcção há pessoas de várias habilitações, com várias profissões. Agora, normalmente para os cargos de representação, por exemplo nos conselhos pedagógicos, tem que se forçosamente um funcionário público, que tenha facilidade de justificar a falta, que não têm o patrão com aquela pressão, **com as histórias dos prémios de produtividade.** Um profissional liberal que tenha um horário flexível e que possa estar... eu suponho que seja mais por uma questão de disponibilidade até dos próprios horários do que propriamente pelo seu nível cultural.

E – Nas reuniões das direcções das APs, quando reúnem, discutem-se temas muito correntes na vida da escola, não é? E entre os que se tratam nas reuniões temos assuntos ligados aos transportes, a cantina, ao comportamento dos alunos, as falta dos professores, a avaliação e a gestão escolar. São temas que normalmente discutem nas reuniões. Sentem, aliás, as APs que este vosso estudo destes temas que vos às reuniões tem consequência, depois, ao nível gestão ocorrente na escola? Isto é: as vossas preocupações, os vossos estudos depois são devidamente aceites, tratados e alterados e aprofundados na via (?) da escola? Há alguma consequência nisto, ou então... enfim! Lá gostavam de tê-la, mas fica-se pelo papel.

JM – Eu acho que, pela experiência que eu tenho, é um pouco difícil nós conseguirmos mudar... acho que levar a escola à mudança é muito, muito difícil. Ao longo das intervenções que nós vamos fazendo, primeiro que estamos sempre em minoria... necessariamente temos uma visão diferente dos professores que estão dentro da escola. Isto é um facto, não é? Porque muitas vezes discutir os problemas, e até são grandes problemas dos nossos... estava agora, por exemplo, dos transportes escolares. Muitas vezes as pessoas não se apercebem e nós damos uma importância diferente, da importância que eles dão ao assunto. Depois tem a ver não só com a própria escola, mas com factores também externos à escola e, se bem que nos ouvem, levar na prática as nossas sugestões eu acho que é um pouco difícil. Um pouco, não quer dizer que não levem ou que... mas eu penso que há aí uma relação complicada entre as APs e os órgãos de gestão.

E – No entanto, Sr. Presidente, a escola solicita ajuda das APs, das associações, fundamentalmente para organizar visitas de estudos, organizar festas e segurança. Ou seja, as APs tratam de assuntos muito pertinentes como falta dos professores, avaliação, comportamento de alunos e gestão. Mas a escola diz: não, vocês devem nos ajudar em visita de estudo, em organizar festa e algumas segurança. Como é que explica esta dualidade de posições entre as associações e as escolas?

JM – Nos primeiros pontos que enunciou é um território exclusivo - eu não digo exclusivo porquê que não é, mas... é tido mais exclusivo dos professores. De **maneira que há aquela resistência em partilhar essas decisões com os pais.** Então o que é que sobra para os pais? Aquilo que, se calhar, facilita a

organização da escola, naquelas questões que eu acho que as associações de pais não devem estar tão centralizadas. Não quer dizer que nós não possamos de ajudar nas visitas de estudo, como é evidente. **Agora, tem que haver, necessariamente, uma partilha.** E muitas das vezes a escola vê mais a AP como uma comissão de festa ou aquela para angariar dinheiro, para arranjar transportes e depois furta-se um pouco a discutir aqueles **assuntos que tem mais a ver com a própria organização da escola.** Digamos que há aqui dois territórios distintos. Em que há escola guarda um primeiro, mais para ela...

E – Mas, embora seja os dois importantes, há patamares diferentes.

JM – São importantes, evidente...

E – Mas, há patamares diferentes... categorias diferentes, então?

JM – Há! Há!

E – Há quem me diga que só vos é pedido para o segundo lugar e não para o primeiro. Vocês no primeiro não podem entrar.

JM – É mais difícil entrar. É uma questão de discussão de igualdade... é mais difícil.

E – Repare. Como é que se pretende que as APs solicitem à escola para angariar sócios? Era uma pergunta que nós fazíamos no inquérito. Da totalidade dos inquiridos reponderam que a escola... solicitam a ajuda da escola para enviar convocatórias, mas uma grande parte, a maioria disse que pede a escola para angariar sócios para a AP. Acha que isto é uma competência da escola? Acha que poderia conduzir à uma situação de subordinação e instrumentalização da AP por parte da gestão da escola? Quando o sujeito se submete ao Presidente ou às Presidências das escolas e diz: por favor, arranjem-nos sócios. Não poderá haver aqui um perigo de uma instrumentalização e subordinação das APs?

JM – Há, e...

E – No fundo o que se pretende aqui é que sejam as associações de pais tidas como agentes educativos em pé de igualdade com a gestão da escola.

JM – Pois. A escola tem que dizer, ou tem que pensar que a AP é necessária na própria escola. E daí eu vejo a escola a facilitar a AP, neste trabalho. Não estou a ver, por exemplo, a escola arranjar sócios para as APs. Suposto visto o que eu tenho, normalmente o que a escola faz é fazer a comunicação, nomeadamente, expedir e distribuir as convocatórias, normalmente a aquele pedido de inscrição que a AP manda a todos os pais, através dos alunos, e a escola limita-se distribuir o papel pelos alunos e depois a recolher e a dar o feedback depois a associação de pais. Não tenho conhecimento de APs que peçam à escola par arranjam os sócios. Eu penso que a escola... isto não faz muito sentido. Sobretudo, também como disse... se calhar uma dependência da AP em relação à escola.

E – O inquérito mostra também que as APs acham que devem ser ouvidas, tanto que tenham uma palavra a dizer na gestão escolar, em assuntos como horários, actividades extracurriculares, questões de disciplina e indisciplina... são matérias muito importante.

E – Mas, as mesmas associações dizem que não se devem envolver em assuntos como: formação de turmas, conteúdos disciplinares, direcção de turma,

modo de dar as aulas... significa isto que as APs têm consciência completa da separação total das tarefas e responsabilidade que competem as associações.

JM – Eu acho que aí, eu falo também por mim, que passo a vida a olhar para os documentos e... não sei... **eu acho que aí há também um deficit de formação e informação das APs porque tratar assim deste assuntos.** À partida, parece que está aí uma contradição: então se temos uma palavra a dizer nos horários, nos conteúdos e depois já não termos...

E – Não haverá aqui um perigo de invasão de competências que à partida deveriam ser exclusivas dos professores? Portanto, quando há invasão de competências de campos que são exclusivos de um agente, vai ter uma má reacção dele.

JM – Claro, é evidente... **Eu acho que aí... há territórios que... Eu acho que a educação deveria ser ao máximo partilhada pelos pais e pelos professores. Agora evidentemente que em qualquer das formas, há certos territórios que são únicos e exclusivamente dos professores como: por exemplo, a maneira de dar a aula.** Aí eu acho que os pais nem sequer têm formação para vir estar a criticar o professor da maneira que... e acho bastante complicado AP ter uma palavra a dizer. Agora...

E – Ou seja, as associações que responderam a isto foram de facto reacções dos pais. Bastantes responderam que deveriam ter uma palavra a dizer, como por exemplo, escolher director de turmas, os conteúdos disciplinares... o modo como os professores dão as aulas, por exemplo, foi escolhido por 14 associações, em 37.

JM – Pois, nisso há uma percepção muitas vezes nossa, errada ou não, de que existem professores que não sabem dar a aula ou, que uns dão melhor aula que o outro, quer dizer... são dicas muito, muito pessoais que nós não podemos generalizar sequer, muito menos partindo daí para não querermos nós agora dizer aos professores como é que eles vão dar a aula. Acho que isso não faz muito sentido, serem os pais a fazer isso. Agora, há critérios que devem ser discutidos entre todos, inclusive qual é o perfil e isso está até legislado como é o perfil para o director de turma, isso... acho que aí a APs têm uma palavra a dizer e.. determinando um perfil para um director de turma, nas actividades extracurriculares, acho que tem uma grande palavra a dizer... em relação já as curriculares, isso vem já pronto do ministério e evidentemente que na negociação também, normalmente são ouvidas pelo menos a confederação das APs, portanto, nós pais já tivemos uma palavra aí a dizer e acho que quando isso chega à escola, as APs não tenham sido excluídas (?)... Já na área não curricular ou na área das outras actividades, acho que sim. Se nós podemos aproximar a escola ao meio, acho que a comunidade tem uma palavra a dizer daquilo que sobretudo que a educação... essa da ocupação dos tempos livres, ou essa... eu acho que os pais terão uma palavra em conjunto com os professores, sempre como é evidente, mas também a terem uma palavra a dizer na escolha, se calhar, de certos conteúdos. Mas, só aí. Como complemento ao currículo.

E – Portanto, também perguntávamos aos pais o que faziam quando recebiam a queixa de um professor e as respostas eram: que reuniam a direcção e tomam uma decisão colectiva. Quando recebem uma queixa, e certamente devem receber muitas queixas por partes dos pais que os professores são assim ou são assados. A questão é esta: Quantas vezes, a vossa decisão colectiva correspondam ou resultem mudança do contexto da queixa e na sua solução?... Isto é, quando a direcção da AP reúne e toma uma decisão em relação a uma determina queixa, isso tem consequência? isso resolve o problema? O professor... é tanta queixa,

deixando de fazer sentido porque o professor mudou de atitude, de comportamento, de estratégia, não é? Ou seja, dito de outra maneira, sentem as APs, efectivamente, influenciam a tomada de decisão da escola, ou dos órgãos da escola?

JM - Eu acho que sim. Se calhar, não tanto como nós desejaríamos, mas, acho que apesar de tudo, eu a bocado dizia que era muito difícil nós podermos mudar a escola. Mas, eu acho que há muitas situações em que as sugestões nossas...

E - E estas mudanças devem ser o quê?..

JM - ...são tomadas e....

E - ... Essas mudanças devem ser a vossa força, do vosso argumento, a força do argumento da AP ou por exemplo, como dizia alguém há dias... Os professores têm medos dos pais...

JM - Eu não sei se os professores terão medo dos pais, agora... porque os pais não fazem mal com certeza aos professores.

E - (risos)

JM - A não ser que um professor faça algo de... incorrecto e que realmente os pais se queixem porque sabem que isso poderá trazer alguma... porque se os pais não têm razão nas suas queixas, também os professores não têm que ter medo. **Eu acho que aqui é uma questão também de sermos todos razoáveis e os professores, como razoáveis que são... e como os pais também se enganam muitas vezes, é uma questão de tomarem consciência das nossas críticas e mudarem.** Neste caso que falou de uma queixa sobre determinado professor, eu penso que, os professores levam isso em conta e acho que...

E - Portanto, vocês acham, vocês sentem que muito tem ocorrido para mudar efectivamente...

JM - Eu acho que sim, não é que eu tenha tido experiência de grandes situações. Mas, quando se chama à atenção para determinados factos, sabemos que a escola em termos de professores pensam e que levam isso em conta e que de certa maneira... mudam a sua atitude ou tem outro cuidado em relação à queixa (?)... Eu acho que sim, sem dúvida.

E - As direcções das APs, certamente devem ter conhecimento, mais ou menos profundo, da legislação que, enfim, rege as associações. As APs, não fazem parte dos conselhos executivos. Mas, várias direcções responderam que: enfim não fazem parte porque, ou que podiam participar, mas, enfim, não tem grandes interesses e tal. Vinte APs disseram que deveriam fazer parte do conselho executivo. E eu pergunto: Se devem fazer parte do conselho executivo? Como que devem fazer parte do conselho executivo? Para que? Com que competências...

(fim do primeiro lado da fita no. 3)

JM - Essa pergunta é realmente importante, isso às vezes também tem sido discutido no movimento associativo de pais que... **até se calhar um dia, os pais farão parte do conselho executivo...**

E - Mas, é um desejo?



JM – Eu vejo isso... é de certa maneira. E eu acho que isso seria um passo, se calhar, a considerar, se bem que eu acho que neste momento também muito complicado porque a seguir vem todas as questões que colocou, não é? De que maneira fazemos nós parte? Temos nós... então teria que ser criado um lugar no conselho executivo, teria que ser remunerado esse lugar, qual era... que pais é que iriam preencher esse lugar, que requisitos teriam que ter para preencher esse lugar... **Penso que ainda estaremos muito longe desse passo.** Mas, respondendo a sua pergunta: **Eu não vejo isso como uma... como querer ter poder, mas, se calhar, como partilhar as decisões da organização da escola, porque se calhar os conselhos pedagógicos e a assembleia de escola não são suficientes para com os pais ter alguma influência no fundo na gestão da própria escola.** Se nós repararmos a nossa presença, quer nos conselhos pedagógicos, quer nas assembleias de escola, é muito minoritária e que a influência não é grande em termos de decisão. Daí se calhar, haver uma corrente que diga, pois, se calhar, no conselho executivo que é aquele quem manda e quem organiza o dia-a-dia da escola, pudesse ter um pai presente também, que pudesse dar também seu contributo na maneira de gerir a escola, até para emprestar ao conselho executivo outra visão, que não a dos professores. Porque eu continuo a dizer, nós temos uma visão muito diferente, precisamente... e as vezes até na nossa...admite-se que muitas vezes sejam um pouco injusta para com a gestão das escolas ou até com os próprios professores, porque nós não estamos o dia-a-dia da escola e não sentimos muito os problemas que os professores sentem.

E – Acha que deveria estar à frente da escola um gestor profissional?

JM – Isso é outra questão e eu **suponho que há certos conselhos executivos que eu analisando o trabalho deles, diria se calhar que sim. Tinha a esta tentação de dizer venham os gestores profissionais,** no entanto, há outras escolas que estão muito bem geridas com os professores que lá estão e que é uma pergunta complicada de responder.

E – As APs acham que a sua actuação na escola deve ser vista como de um parceiro, de um recurso constante para a escola, também de um vigilante da actividade da escola e defensora dos alunos. Nessas duas últimas variáveis, vigilante da actividade da escola e defensora dos alunos, não haverá aqui uma tentação de carácter sindical ou policial das APs, por parte das APs?

JM - Isso é uma pergunta muito pertinente e passa-se, tem-se **passado um pouco com algumas APs, e sobretudo quando o conselho executivo cria algum resistência e quando as APs, muitas assumem-se críticas e às vezes por reacção, o conselho executivo de fecha mais ainda, há tendência então da APs a ser, o tal polícia, o tal fiscal, a estar sempre atrás do que está negativo, eu suponho que não seja esse o bom caminho, mas muitas vezes, é o caminho que resta às APs.** E por que? Eu suponho que se houvesse uma partilha das decisões com as APs, os pais não iriam fiscalizar, **porque os pais se não fizerem parte da discussão e se não forem tidos nem achados na política a seguir pela escola, só lhes resta é o caminho como a oposição,** em termos políticos, uma vez que nós não tomamos as decisões, só nos resta criticar e ficar a ver se as coisas funcionam ou não. **Se houvesse mais partilha, os pais se calhar não teriam tendência a discussão, também se estavam a criticar a si próprios.** Outro papel que eu acho que muitas vezes essas questões se põe. Porque a escola também pouco se autoavalia, quer dizer não há uma avaliação da escola. Se houvesse uma avaliação conjunta ou até com entidades externas à escola, e não numa perspectiva crítica, mas, numa perspectiva de ver o que não funciona para ficar a funcionar melhor. Não existem esses mecanismos e muitas vezes as APs tem essa tendência de fiscalizar e criticar o que está mal.

E – 25 associações, 25 de 37, disseram que a legislação actual defende os interesses das APs. Portanto, 12 disseram que a legislação não defendia. A pergunta é: O que é que falta nesse cenário? As APs sentem que o seu papel é suficiente na nova ordem escolar?

JM – O que nós sentimos e o que tem sido pedido é nós termos, se calhar, nós no fundo somos um órgão mais consultivo quer dizer, temos assento na assembleia e no conselho pedagógico, se calhar, precisávamos de mais peso nesses órgãos. Por que de resto não estou a ver... não vejo que a legislação proteja assim tanto as APs, eu penso que... não é essa a minha opinião.

E – As APs, portanto...

JM – Eu penso que a nova, a legislação vai saindo, tem sempre, tem vindo a melhorar o papel das APs, porque os próprios pais têm até mais...

E – As APs... têm aspirações legítimas, eu fundei 2 APs, é legítimo que queiram fazer parte do conselho executivo, não é? No fundo eles são um agente educativo de igual peso, de igual importância, porque os alunos são filhos, não é? Embora aqui há uma nuance interessantíssima de ser estudada, que não é muita estudada que é: os pais entregam à escola filhos e a escola não recebe filhos, recebe alunos... é uma nuance muito... que diz tudo, se calhar... Mas, os pais podem participar nas organizações do terceiro sector, o que se chamam por terceiro sector, existem... são escolas não estatais, públicas, mas não estatais, sem fins lucrativos, portanto, com objectivos públicos e sociais dos quais os pais faziam parte para gerir a escola. Acharia bem uma situação desta?

JM – Acho, acho... eu não sou contra isso. Agora eu não sei se os pais têm essa disponibilidade ou se... para entrar na gestão assim dessas escolas. Até porque nós estamos ainda habituados a era da escola pública, não é? E essa escola vem quase, quase não... vem pronta a funcionar do ministério da educação, não é?

E – A autonomia da escola é uma técnica, é um instrumento de gestão, para melhor articular, coordenar as actividades, ou melhor, articular a gestão desde o poder central até às periferias que são as escolas? O importante é que assegurem níveis de eficiência e eficácia cada vez maiores. Qual é a vossa opinião face ao maior ou menor autonomia da escola?

JM – Nós somos adeptos a uma autonomia da escola. Agora a ideia que nós ficamos é que há muito pouco autonomia para a escola e... depois também penso que as escolas arriscam elas próprias muito pouco nessa autonomia, além dela estar muito mais consagrada, se calhar, no papel do que na prática e, depois também acho que as escolas na pouca autonomia que tem não a utilizam na totalidade. Basta ver, que se está previsto desde a uns anos, o primeiro contrato de autonomia foi assinado com a Escola da Ponte. Esses contratos de autonomia que já estavam previstos há vários anos e só existe apenas um, não é?

E – Mas, esses contratos de autonomia e essa predisposição de utilizar as APs para essas contratualização, não poderão as APs ser utilizadas como carne para canhão (entre aspas) que se utiliza portanto para abrir as portas à privatização da escola pública?

JM – Eu penso que poderá haver esse perigo, mas eu não acho que... eu acho que de uma maneira geral as APs defendem a escola pública.

E – Qual é a vossa ideia sobre gestão das escolas, como por exemplo, os métodos mais virados para a privatização, como por exemplo, escolha de escola...

o que lhe diz? Acha que deveria haver escolha de escola, a possibilidade de os pais escolherem as escolas para os filhos?

JM – Eu acho, eu acho que sim. E **se pudessem escolher não era necessariamente escolher a escola, a escola privada. Mas, dentro das escolas públicas... agora isso seria uma maneira até das próprias escolas competirem umas com as outras, porque depois nós vamos escolher a escola com os resultados, se calhar, que elas obtenham... e seguia um pouco como um mercado da concorrência, se calhar, melhoraria a qualidade das escolas.**

E – E o cheque ensino? Cheque ensino, portanto, a possibilidade de que o Estado deveria dar um cheque ensino, um vale do cheque ensino, portanto, da educação à família para que ela possa poder escolher a escola, entre a privada e a pública.

JM – Eu acho que havia sempre a liberdade de escolha, acho que é sempre... e aí o Estado... o cheque ensino eu sou um pouco crítico, não sei se Estado... Se formos ver o que se calhar deveria dar a liberdade de escolha, ele deveria existir, não é? Mas, não sei se isso na prática funcionará bem, não é?

E – E os vouchers? Portanto, entregar a escola pública à gestão privada?

JM – Não sei o que a gestão privada... eu preferia ver a escola com mais avaliação, se avaliar por ela própria do que... não vejo que se entregar à gestão privada vá melhorar a qualidade da escola... da educação.

E – E o financiamento público da escola privada?

JM – Porque não adequar a... Senão quando nós falamos em escola, em gestão privada, o que é? Há algum modelo de gestão privada que funcione melhor? Então que se transporte esse modelo para a escola pública porque os professores.... E eu confio nos professores que estão lá na escola pública, se o problema é onde eles estão, então, se altere o modelo de gestão. Não vejo o porquê que devam entregar o ensino aos privados.

E – E o financiamento público da escola privada? Concorda com ele?

JM – Eu acho que ele deve acontecer se a escola pública efectivamente não conseguir dar respostas poderá eventualmente recorrer a esse financiamento da escola privada, senão penso que...

E – É que a escola privada tem objectivos lucrativos, não é? Sendo privada tem que ter lucros.

JM – Tem lá o objectivo do lucro... **Eu não vejo que a educação possa ser verdadeiramente um negócio...**

E – Não pode... mas, é muito reclamado, por parte dos colégios privados, das escolas privadas...

JM – Eu acho que ele podem continuar a existir, por isso é uma questão de convencerem... o... é que se nós usarmos roupa, roupas de marca... enfim... todos os colégios podem muito bem convencer os pais à pagarem a...

E – Sim. Mas, nem todos podem escolher a roupa de marca.

JM – Exactamente.

E – Ou seja, se eu estou doente eu posso escolher entre ir a um hospital público ou a ir a uma clínica privada. O estado tem que me conceder o hospital público ou a clínica privada...

JM – **Eu acho que o estado tem que conceder tanto o hospital público como o ensino público.** Deve fornecê-lo com qualidade, mas, às vezes posso ir ao privado porque no público não encontro resposta de qualidade. Agora, **nós somos pelo ensino público de qualidade.**

E – E a escola contratualizada? Concorde com ela? Por exemplo, a questão da Escola da Ponte, não é? É uma escola mais ou menos contratualizada.

JM – Sim. Sim... Nós estamos a favor da Escola da Ponte

E – Não será meio caminho para a privatização?

JM – Não, eu suponho que não. A Escola da Ponte terá alguma autonomia, mas, não vejo que possa acabar como uma escola privada, eu penso que não.

E – Qual é a sua posição quanto a ideia de colocar toda a escolaridade básica na dependência do poder local. Como sabe já está o 1º. Ciclo, pré e 1º. Ciclo e colocar toda a escolaridade até o 9º. ano quer sobre o ponto de vista dos recursos humanos, dos recursos físicos, das construções, transportes e até as questões das cantinas... financiamentos... Qual é posição, acha que deve ser entregue toda a escolaridade até o 9º. ano à responsabilidade das Câmaras Municipais?

JM – **Eu acho que estamos a caminhar nesse sentido e eu não vejo grande mal nisso.**

E – Mesmo na colocação dos professores?

JM – Aí é complicado porque...

E – os sonhos continuam ...

JM – Pois, pois, pois... Aí é um pouco complicado, agora eu... eu estou de acordo que se caminhe nesse sentido. Eu acho que a escola deve estar cada vez mais perto da comunidade em que se envolve e nesse sentido acho que as autarquias, estávamos a falar nas APs mas, mesmo nas assembleias de escola etc. Acho muito **importante que o poder local faça sentir a sua voz** e dizer também o que é que...

E – Isto já só faz sentido porque também têm o representante do poder local de educação, tem o representante da assembleia de escola...

JM – Pois, mas ainda está muito na ideia...

E – Eu não quero impor a minha posição, não é? Com coisas tão concretas (?)...

JM – Aqui, em Santa Maria da Feira, está... mas também não tem grandes poderes...

E – tem que partir para o terreno, não é? O Conselho Local de Educação que intervenção tem ao nível da sua escola...

JM – Pois não! Mas prática não tem nenhuma, não é? Por isso é que eu digo teriam que se reforçar esses poderes e as coisas poderiam ir por aí...E a deslocação dos professores, depois tem a ver se eles fossem geridos pelo município, aí, francamente, eu acho que é uma questão que tem que ser debatida, portanto, com os professores porque é... eu acho que os professores... eu a mim... até... eu sei...

E – (?) eu não vou dizer que não...

JM – Exacto! Isso depois tem a ver, depois tem a ver com os concursos agora que são a nível nacionais e com as colocações (?) Depois, poderá... também pode decidir... o que se passava também antigamente é que havia sempre aqueles lugares para alguns professores e depois vai informar logo desses, desses maus... agora, eu gostava que a escola pudesse, de certa maneira, um bocado como a privada que é o que faz tendencialmente ir para a privada, que é a escola poder escolher os professores, não é?

E – E ser mais rápida nas soluções...

JM – **E ser mais rápida nas soluções.** Ter uma bolsa de professores, poder escolher os professores e não estar a espera porque... dos professores que venham não sei de onde... que é uma coisa que poderá ser boa para os professores, porque não vão... têm a certeza que uns não vão à frente dos outros. Mas isto...

E – Convinha ser a solução ao nível local com os quadros estacionários, com o tal dever de concurso público...

JM – Outra coisa que nós exigimos sempre é que os quadros da escola sejam preenchidos, porque não é nada bom, evidentemente, que nós muitas vezes estamos a exigir aquilo aos professores, quando eles... ainda hoje ouvi dois, um casal de professores que um andava duzentos quilómetros para um lado e mulher andava cem quilómetros para outro... portanto, estavam a trezentos quilómetros distância. Evidentemente que estas situações não nos agradam...

E – Esta questão de se entregar o ensino básico totalmente às câmaras municipais, ao poder local é pode originar questões muito interessantes. Por exemplo: estabelecer competitividade entre escolas e essas localidades. Perguntaria, se essa competitividade entre escola e localidades, freguesia e até concelhos, não poderá provocar desequilíbrios sociais, desequilíbrios regionais e, portanto, como tal não haverá possibilidade da democratização da exclusão?

JM – É, há esse perigo! **Mas eu acho que aí a autarquia tem que intervir, no sentido de atenuar estas questões...**

E – Como sabe, há autarquias mais dinâmicas, menos dinâmicas, mais ricas, menos ricas...

JM – Vão-se acentuar, se calhar, as assimetrias. Mas aí, eu acho que também cabe à autarquia ter um papel... ou até o próprio Estado ter um papel de regulador...

E – Ou mesmo dentro do próprio Concelho...

JM – Exactamente, **eu atribuo mais ao Estado um papel de regulador nesse caso.** A questão não é se seja mais pobre ou mais rica... ainda pouco tempo, dizia um colega de um concelho aqui vizinho: ah! Vocês ainda têm sorte, porque

vocês têm uma série de projectos educativos já organizados pela FAP e nós no nosso concelho não temos... é um caso. **Mas eu acho que aí tem que haver a consciencialização das pessoas em votar câmaras que realmente se apostem na educação e que façam esses projectos, não é só privilegiar as rotundas e o (?) (pão?), mas sim também privilegiar os executivos que apostam na educação.**

E – Já que falei em exclusão, também existem nas vossas escolas muitas famílias excluídas...

JM – Sim!

E – O que as APs fazem em relação a estas famílias desestruturadas, disfuncionais... As APs sabem quais são, vistam-nas, tentar resolver problemas, trazem-nas para a escola? Como é que se envolve estas famílias?

JM – É muito difícil, porque normalmente são famílias que... essas, então, é que sequer põem o pé na escola... e às vezes nós dizemos à escola: e a escola não faz nada? E a escola diz: pois é, nós ainda mandamos uma carta, mas elas, os pais nem sequer com carta registada se dignam assinar aqui... quer dizer... também não é esse... mas também não vão lá. Mas as APs também dificilmente põem os pés ao caminho e vão falar... sei que há APs, ou algumas pessoas que até fazem isto... mas eu penso que a maioria não faz este trabalho. É um **trabalho difícil, também não se compete às APs... eu acho que a escola devia ter, não só, além de um psicólogo, como têm...**

E – Alguns... (risos)

JM – Muitas vezes dividem este psicólogo por **várias escolas. Devia ter, se calhar, uma assistente social para responder... ou então, haver instituições como há... haver uma coordenação da rede social que trabalhasse** muito mais próxima das escolas e das APs para poderem responder a estas situações, que eu não creio que as APs vêm aí uma grande ajuda... nós por acaso, na federação, desenvolvemos um projecto para estas famílias, nomeadamente, **com aconselhamento, famílias desestruturadas que queiram recorrer a aconselhamento do psicólogo.** Mas é preciso também descobri-las e que elas estejam de acordo em recorrer a esse serviço. Que é um serviço que foi organizado por nós, pelo Projecto de Pais... mas em colaboração com a Câmara, também no âmbito das toxicodependências. Mas não estou a ver as APs a dar resposta, uma resposta válida nessas situações... são situações que muitas vezes, nem sequer a rede social dá resposta, não é? Não vejo como a associação de pais poderá dar...

E – Como sabem que todas as escolas têm instrumentos, documentos importantíssimos como: o projecto educativo de escolas, o projecto curricular de escolas, o curricular de turma, regulamento interno. Qual é a dimensão da participação das APs na elaboração desse documentos.

JM – **Eu sou um pouco crítico em relação a esses documentos e a forma muitas vezes como eles são elaborados. Primeiro são documentos com alguma complexidade e não são fáceis de... se calhar para algumas APs de os abandonarem. De qualquer das formas, eu penso que também as escolas não envolvem muito as APs na elaboração dos projectos. E até julgo que não envolvem nem mesmo os professores da escola. Normalmente aquilo é um documento que é feito por um grupo restrito de professores sem grande participação mesmo dos próprios professores das escolas e, essa é a percepção que eu já fiquei, aliás, eu li isso de um**

professor também de Coimbra que fez um estudo aqui na região centro e chegou ele próprio a essa conclusão, nomeadamente quais são os professores que participam: se são os mais novos, se são os mais velhos. Ele próprio dizia que muitas das vezes é um documento que é feito pelas escolas porque tem que ser feito. E que não é grandemente discutido e eu tive essa experiência aqui no meu agrupamento, quando foi a revisão do projecto, enfim, era o projecto de escola que passou para o projecto de agrupamento em que nós fizemos um documento com algumas sugestões e ele não foi minimamente discutido.

E – Então qual é a real capacidade de dimensão da intervenção das APs no sentido de mudar a escola? E que mudanças que podem alterar as APs nas escolas? E se não muda nada? Então, para que existem as APs?

JM – **As APs existem na esperança que se mudam, não é?**

E – Mas, mudam ou não mudam?

JM – **E eu acho que isso depende muito de quem está a frente da escola, se quer aceitar as sugestões ou não.**

E – Então temos que dizer que afinal de contas as APs não são parceiros no conjunto (?)

JM – São parceiros e...

E – Eu falo na prática, no dia-a-dia da escola...

JM – Depende muito da escola, eu acho que...

E – Os parceiros que se envolvem, que entendam, que falem, que colaborem, que participem. Se me diz que não participam na feitura desses documentos que são importantes, que são os sonhos, são os guias, são os ideais, nomeadamente no plano executivo. E o ideal da escola e o sonho dos pais, também devem estar previstos, quer dizer, não podem ser os professores...

JM – Exactamente...

E – ... Então tem que ser a comunidade educativa, portanto, os pais têm que participar activamente. Se os pais não participam nesses documentos, então, os sonhos de quem são? Os ideais de quem são?

JM – Pois, porque esse projecto fica um pouco na gaveta, é um projecto, muitas das vezes, muito genérico, que serve em qualquer escola, eu acho que um projecto educativo...

E – Então as escolas são todas iguais?

JM – Deve ser feito para aquela escola e não deve servir noutra escola. É lógico que se for um projecto educativo cheio de generalidades...

E – Mas, se tem autonomia, devia ser uma escola feita para o povo de Fiães.

JM – Exactamente.

E – Que é diferente do povo da Guarda, é diferente do povo de Espinho... É diferente do povo do Porto.

JM – No meu caso não foi assim, mas...

E – Mas, sei que a maioria também não foi assim.

JM – Essa é percepção que eu tenho. Agora, depende muitas vezes de quem está a frente e quem organiza a vida da escola, nomeadamente o conselho executivo. Muitas das vezes leva em conta e conhece muito as APs que trabalham numa verdadeira relação de parceria com a escola.

E – Mais uma e última questão. Qual deve ser então, no vosso entendimento o papel das APs em defesa da escola pública? Se é que defendem a escola pública.

JM – Eu defendo a escola pública e penso que de uma maneira geral e pelo o que vou conhecendo o movimento associativo de pais, nós defendemos a escola pública.

E – Eu falo de escola pública, não falo necessariamente de escola estatal.

JM – Pois, exacto, a escola... Nós defendemos a escola pública.

E – Qual deve ser o vosso papel em termos de APs na defesa dessa escola pública? Na manutenção da escola pública? Há bocado falamos de várias formas de privatização, no ataque, digamos, da privatização à escola pública. Se defendem a escola pública, que papel é que devem ter as APs na defesa da escola pública? Até aonde é que podem ir?

JM – Nós gostaríamos de sermos envolvidos cada vez mais como parceiros. Se nós tivermos uma relação de pertença com a escola pública, não é? Em conjunto com os professores e se calhar definindo as áreas em que cada um poderá actuar, porque muitas vezes há este esbatimento, qual é o papel da AP? Até aonde pode ir? Até aonde que... Porque necessariamente isso é visto muitas vezes da parte dos professores, tem que haver uma partilha do poder, não é? E necessariamente as pessoas vão perder algum poder em favor das APs e muitas eles, se calhar, estranham-se por causa disso, porque não querem perder esse poder. Mas, eu acho que esse poder tem que ser partilhado. **Com uma visão de escola pública e neste contexto eu acho que as APs, com esta parceria defendem a escola, uma escola para todos, uma escola de qualidade.**

E – Tornar mais pública a escola pública.

JM – Exactamente, o que no fundo o povo que somos todos nós, somos gestores dos nossos filhos. Sobretudo, são os nossos filhos.

E – OK Sr. Presidente, muito obrigado pela atenção.

JM – Ora esta.

(cassete n.º 6 – Lado B – Entrevista a A – Presidente da CONFAP)

Entrevista a A

E – Dr. A, das 37 associações de pais que tiveram a amabilidade de responder ao inquérito que nós fizemos e que mandamos a 162 associações, verificamos que só 14% da totalidade dos pais dos alunos das escolas, são sócios das APs, das escolas a que pertencem. E apresentam-se números que são, enfim, verdadeiramente, preocupantes, ou talvez não, não sei, depende da perspectiva. Um exemplo: escolas com 1.800 alunos têm 71 sócios, escolas com 1.700 alunos têm 25 sócios. Tenho aqui um artigo do jornal da Federação das Associação de Pais das Escolas de São João da Madeira, em que, por exemplo, uma escola com 1.096 estudantes tem 20 sócios na associação de pais. E a federação diz que só existe no papel. Isto merece algum comentário?

A – olhe, merece. Quer dizer, eu acho que isso é o reflexo da nossa participação de cidadania. Eu estive hoje de manhã com o senhor Presidente da República, com o senhor ex-primeiro Ministro de Espanha, Filipe González e com cinco grandes estudiosos das questões da democracia em um colóquio chamado pensar a democracia. E o professor que lá estava, referia que os nossos filhos são cidadãos, quer dizer, quando são concebidos e a partir do momento em que nascem, são cidadãos, que nós os representamos, nós, pais, representamos, neste caso (?) Aquilo que ele dizia é que 20 anos perguntava-se aos miúdos europeus: sabes em que partido vota o teu pai? E eles sabiam. E hoje, pergunta-se, em uma casa de 87%, e hoje pergunta-se em que partido votam os pais e 22% dos miúdos aproxima-se do partido em que o pai voto e os outros todos dizem: não sei, acha que não vota, não quer votar e não gosta da política e não quer saber disso para nada e eu também não me respondo, também não quero, não estou preocupado com isso. **Ou seja, nós temos um grande problema, hoje, que é a participação de cidadania.** Ora, os pais, estão no momento a serem pais, porque são cidadãos, depois são pais e a seguir tem uma profissão. **E portanto, o número que me refere do seu estudo é capaz de ser um número que peca por defeito,** mas não me custa a acreditar que a média da participação esteja na média da participação de tudo aquilo que a gente conhece em Portugal. Ou seja, que anda na casa dos 25% das pessoas que estão envolvida nas coisas. **Nós temos uma participação na cidadania por princípio do condomínio, que tem que ver de facto que só nos interessamos pelas coisas quando elas nos preocupam deveras** ou então se achamos que nada nos preocupa, achamos que não tem nada a ver connosco, achamos que votamos de quatro em quatro anos e no caminho, no tempo do meio, os políticos são estão lá para ser criticados. Nós somos muito rápidos a criticar. Os próprios professores, por exemplo, que dizem que os pais nunca aparecem nas escolas ou aparecem muito pouco, provavelmente com esta percentagem que meu amigo estudou, também, quando a gente promove coisas, as associações de pais promovem momentos de reflexão de educação, também nunca aparecem. Esses aparecem zero, às vezes. As vezes fazemos reuniões, como fizemos a tempos com a Direcção Regional de Educação do Norte, com a Federação de Gaia, apareceu as associações de pais, apareceu meia dúzia de conselhos executivos, portanto, também não são exemplo. Deste ponto de vista, eu acho que nós em Portugal somos muitos céleres em levantar o dedo e pouco

empenhados em motivarmo-nos pelas questões da cidadania. Portanto, do seu estudo o comentário que me merece é aquilo que eu tenho dito e gostava aqui de citar uma frase de um homem que tinha valores humanos muito fortes, João Paulo II, em que ele dizia: Bom, eu vou a todos os lados, basta que lá esteja uma pessoa a minha espera para valer a pena eu ir. Eu acho que é assim que temos que estar nisso. Quer dizer, é com os que estão que nós fazemos isso. Se são poucos, a nossa esperança é que possam ser mais. De qualquer maneira, deixa-me dar-lhe esta indicação de que hoje esse politólogo e sociólogo explicava uma coisa notável que é esta: nós hoje vivemos num deficit de cidadania, mas quando temos um problema sério, através de uma mensagem de telemóvel, estamos a falar da democracia pelos novos meios, não é? **O e-democracy, como o e-learning, o e-government, o e-education, não é? A verdade é que uma mensagem pelo telemóvel, reunimos 2 milhões de pessoas em Madrid ou 500 mil pessoas em Madrid, portanto, é preciso de todo reflectirmos como é que hoje nos mobilizamos para as questões da cidadania e como é que as democracias, que no fundo é uma participação cidadã, envolvem os cidadãos e como é que estamos a educar. Se calhar, se educarmos melhor os nossos filhos, eles daqui há uns anos estarão mais empenhados nisto.**

E – Coloca, portanto, este deficit de cidadania, coloca também, por exemplo estas percentagens ou estes números como resultados de uma certa inacção, ou falta de acção, por parte das associações de pais?

A – Não, não coloco. Até porque... repare, as associações de pais...

E – Até porque... desculpe, até porque as participações nos primeiros ciclos são muito superiores, não é?

A – Eu diria o seguinte. Nós temos que ter também a noção de como a vida é. Quer dizer... **e portanto vamos olhar com realismo para as coisas. Quando os miúdos entram no pré-escolar, e nós queremos instituir muitas associações de pais no pré-escolar, os pais acham que têm que estar muito próximos dos filhos e a medida que os filhos progridem na idade, na idade, os próprios filhos começam a passar a mensagem de que nós somos relativamente dispensáveis.** É evidente que a gente não acredita nisto e percebe que quanto mais eles nos dizem que somos dispensáveis, mais precisam de nós. Nomeadamente no dialogar da juventude ou se quiser, na adolescência, que é aquilo a que alguém chamou uma floresta sem guia e sem mapa. Portanto, eles entram em um caminho, em que o gosto pela aventura, pela inovação, pelo que é diferente, por aquilo que nunca se experimentou, é muito importante. É desejável que façam esse percurso, mas a verdade é que dão sinais aos pais de que já não precisam. A gente sente que de um ano para outro eles davam-nos um beijinho à entrada da escola, no ano seguinte faz por não dar beijinho nenhum porque acham que está o namorado ou aquele rapazito que olha mais para elas ou o contrário, as rapariga... Eu acho que nós temos que também perceber que há o factor idade, que pesa tanto. Nós chegamos ao secundário, por exemplo, eu tenho notado isto e tenho chamado a atenção para isto, é muito complicado, repare. **Nas escolas do ensino secundário, onde as associações de pais são fortes, não há associações de estudantes. E onde as associações de estudantes são fortes, as associações de pais são fracas. Isto deve querer dizer alguma coisa, naturalmente.**

E – Mas pode ser o tal deficit de cidadania, não é? Portanto... alguém actua por nós, não é?

A – **Cidadania... é um deficit de cidadania... exactamente, é um deficit de cidadania, mas também é um pouco essa impressão subliminar**

de que os miúdos, a partir de determinada altura, tomam conta deles próprios, não é? E portanto, se calhar... e como é que vamos, à medida que eles tomam conta deles, nós ficamos com mais tempo livre para outras coisas. Se calhar, também é comodismo.

E – Mas face a estes números, não estará aqui em questão a representatividade das associações de pais, enquanto agentes.

A – Não. Não está.

E – Eles sentem-se... sentir-se-ão legitimados nas intervenções que fazem na escola?

A – Não, com certeza e cada vez mais...

E – Mesmo esses que têm 25 em 1.800?

A – Sim, sim!

E – Eles não poderão ser postos em causa dentro dos órgãos a que pertencem?

A – **Vamos lá ver! Só há duas maneiras de por em causa a legitimidade. É ir lá e votando. Portanto, se desde 1.000 pais só 25 ou 30 é** que votaram na associação de pais, é esses 30 que têm que pedir e se ordenar com a associação de pais, os outros, infelizmente, não foram lá. E nós não podemos trabalhar...

E – E eles representam-se a eles mesmos ou representam a um órgão?

A – **Não, não. Eu acho que há aqui um caminho do meio.** Eu acho que os pais em geral, nunca tive um problema em especial, nem recorde, nem é público que haja um especial (?) entre uma associação de pais e os pais. Não é público. Ou seja: **não é conhecido, nunca aconteceu que uma associação de pais fosse desautorizada pelos pais, enquanto tal.** E, portanto, por quê? Porquê, apesar de tudo se reconhece que quem está nisto dá muito sacrifício, penaliza muito as suas famílias é muito penalizado pelo exercício do **voluntariado no movimento associativo de pais. Tem muitas horas, tem muito sacrifícios e, portanto, os outros pais acabam por, de alguma forma, digamos, se sentir representados na associação de pais e a associação de pais tem boas razões para se sentir representante dos pais.** Por quê? **Por que nós em Portugal temos um Presidente da República que da última vez foi eleito por 52% dos trinta e tal por centos dos portugueses que votaram. Se nós formos, se nós fossemos achar que era representativo os que não votam, então estaria mal a democracia, porque daríamos um prémio a quem não vai votar.** Ou seja, que se quem é eleito, quem se preocupa em ir votar, se quem se preocupa em eleger, depois não representa ninguém? Há qualquer coisa que seria anormal, ou seja, passaríamos a ser comandados pelos que não vão votar. Isto não pode ser, portanto. Eu acho que é uma falsa questão. Nós podemos é pensar, se achamos ou não, que os pais são estratégica e fundamentais no processo educativo e se achamos, deve haver, deve haver um empenhamento muito forte das escolas e talvez do sistema educativo, para incluir os pais. Eu dou-lhe um exemplo: neste momento a Confederação da Associações de Pais vai trabalhar no painel de avaliação do ensino secundário, no grupo da educação sexual, no painel da revisão curricular do segundo e do terceiro ciclo, na avaliação dos manuais escolares e na preparação de uma grelha de articulação entre os ATL e a IPSS para efeitos de uma escola a tempo inteiro. São seis lugares de nomeação

pelo governo em Diário da República, em que a confederação, daqui para o futuro, já não vai poder dizer: o Governo é que não faz, nós queremos oportunidade. Todos os pais do país terão oportunidade de fazer chegar à CONFAP seus pontos de vista, de os ver defendidos nos sítios onde se definem as leis, onde as coisas se tratam. E portanto, nós não podemos estar com preocupações de representatividade, de quem não vota. Porque senão, então, o governo não representava ninguém. A maioria que existe na Assembleia, se calhar, não é verdadeira. Enfim, quer dizer, isso não é possível. Nós não podemos premiar quem falta aos seus deveres sociais e um dos deveres sociais a que os portugueses faltam olímpicamente é o envolvimento das coisas que o dizem respeito, daí os níveis de abstenção, etc. Agora, temos que perceber como é que vamos fazer isso: ou nos atemos a esta realidade e ela vai continuar assim ou achamos que há estratégias para a mudar. E eu sou dos que acha que há estratégias para as mudar. Tenho um discurso pela positiva. Ou seja, acho que isso se faz com quem está, acho que quem está deve explicar aos outros que devem estar mais, mas acho que também, se calhar podem ser tomadas as medidas, no sentido... repare, quando as pessoas sabem, eu tive 100 mil entradas na página da CONFAP este mês, **100 mil entradas na página da CONFAP, e naturalmente despacho 70 a 80 e-mail mais ou menos de três em três dias em Lisboa. Isto quer dizer que estes 70-80 e-mail que** chegam lá é porque há uma mensagem, é que há um conceito. Eu não tenho agenda para fazer mais representações daqui até Março. Portanto, significa que se eu sou chamado é que digo alguma coisa a alguém e se digo alguma coisa a alguém, a mensagem dos pais está a passar. Que pais? Pois claro, os que estão no movimento associativo. Os outros, se não vão votar, se se alheiam olímpicamente disto, não podem impedir-nos de representar os que foram votar, que se deram ao trabalho e ao incómodo (entre aspas) de exercer a sua cidadania.

E – Segundo o inquérito que elaboramos, as reuniões das associações de pais, da direcção das associações de pais, tratam de assuntos, de questões do terreno escolar muito importantes: transporte, avaliação, horários dos professores, enfim, sentem as associações de pais, e através da CONFAP, que de facto a sua acção e este tratamento nas suas reuniões têm consequências ao nível da gestão da escola?

A – Tenho a noção do seguinte. Passe, imodéstia, tenho a noção de que há hoje, há hoje, **um maior respeito pelas associações de pais nos territórios educativos do que havia há três anos atrás quando** cheguei à presidência da CONFAP. Por que estas coisas também se fazem na comunicação social. O senhor Presidente da República dizia a dias, na homenagem que fez a quatro doutores, nossos professores, (?) dizia a dias que de facto era muito importante que os pais aparecessem e emitissem a sua opinião. E portanto, naturalmente que toda a gente saberá, hoje no país, tem a noção de quando trata mal a uma associação de pais, trata mal a CONFAP. Por que podia haver o perigo da CONFAP ser muito estimada pelo poder, como forma de a controlar, e eventualmente não se passar nada no terreno. O poder sabe, desde há 3 anos, o Poder Político e a Educação sabe desde há 3 anos, que nós nos batemos por causas. **Somos uma CONFAP de proximidade, eu posso estar tanto hoje, aqui,** como amanhã no Algarve e depois de amanhã em Pombal e sou conhecido, exactamente, por essa característica, mas toda a gente sabe que quando uma associação de pais é maltratada, que a CONFAP está lá. **Foi o que aconteceu com a Associação de Pais da Escola da Ponte, foi o que aconteceu com a Associação da Escola de São Gens, foi o que aconteceu agora com a Associação de Pais de Prazins** (?), por causa do número de docentes que a escola tem insuficientes para... todas as associasses de pais sabem que em Portugal e vou-lhe até dizer mais: **muitos conselhos executivos, que eu não vou aqui revelar, mas tenho os e-mail que lhe posso mostrar, que nos fazem muitas vezes perguntas e põem questões, dizendo:** estamos a pôr a vocês, porque se pusermos à Tutela, podemos ter consequência disciplinares e pedimos a vocês que intervenham,

porque se formos nós, não nos dizem, não nos respondem e provavelmente temos consequências disciplinares. Portanto significa que o panorama a este nível está a mudar e reconheço que hoje é preciso que a confederação tenha de facto um papel de intervenção, porque ajuda também a respeitabilidade das associações de pais nos territórios educativos. Deixe-me dizer-lhe pelos temas que tratou aí, algumas coisas muito importantes. Nomeadamente a nível do poder autárquico. Os autarcas perceberam nas últimas eleições e meu amigo se reparar com atenção, nunca tantas escolas fecharam como agora no período à volta das eleições autárquicas. Quer isso dizer que os pais também já perceberam que podem funcionar como pressão junto dos autarcas, em momentos adequados. Isto não aconteceu por acaso nesta altura e há interesse em ressaltar. Portanto, eu acho que este, a Gil Giolife, famosa jornalista que denunciou Timor-leste, tinha razão quando dizia: não se preocupem, vocês têm trinta anos de democracia e nós temos seiscentos em Inglaterra e ainda não fazemos aquilo bem feito. Portanto, eu acho que nós temos que ser positivos, temos que ser optimistas e, sinceramente, acho que as associações de pais, no terreno, quando trabalham como as identifiquei aí, sabem que contam com ajuda da confederação, se a escola não responderem aos seus problemas. Na generalidade, as escolas respondem e respeitam as associações de pais.

E – Mas essa nobreza dos assuntos tratados pelas associações de pais, nas suas reuniões pode não ter correspondência no terreno. Por exemplo, os nos mesmos inquéritos respondia, dizia que as associações de pais só eram ouvidas para organizar festas e visitas de estudo. Há aqui uma dualidade de critérios e de posição. Quer dizer, há uma desvalorização das escolas em relação ao movimento associativo, mas há uma auto-valorização do movimento associativo em relação à escola.

A – Ora bem, o que eu diria é o seguinte: **obviamente, que só posso admitir que os pais sejam chamados para organizar festas e tudo mais, porque assim o entendem, não é? Quer dizer, eu acho que as escolas têm hoje uma visão estratégica dos pais.** É muito importante, o que a senhora Ministra, desse ponto de vista tem dito. O Ministério da Educação tem assumido em público que a Confederação das Associações de Pais é parceiro educativo. Isso há dias, que afinal de contas disse com muito carinho, (?) quando disse não há sócios indicados na educação, há os pais, há a confederação e tal. Bom. E portanto o que disse, o comentário que me merece é muito simplesmente este: **é mais fácil as escolas terem uma associação de pais que faz festa e romarias, mas eu não acredito que lá estão, que são tão pais quanto eu, desse ponto de vista se fazem festa e romarias é porque estão contentes com o que a escola lhes dá.** E mais vale ver o problema deste lado. Se está tudo bem, enfim a gente duvida que esteja tudo a cem por cento bem, mas se normalmente as coisas, então se os pais acham que por estar bem, porque a escola está mais ou menos, devem fazer festas e romarias, pois eu não tenho nada contra isto. O que me parece anormal é não ver o problema por outro lado. E que se essas associações disserem, algumas têm razão, **de que quando os pais levantam problemas no pedagógico em relação a assiduidade de um professor, em relação a falta de um não docente, em relação aos problemas da escola, eu acho que a escola lida muito mal quando é interpelada por essas coisas.** E portanto, pode, eventualmente, criar algumas dificuldades aos pais. Mas também há conselhos executivos, como eu dizia a pedaço, que precisamente para resolver essas questões com a administração educativa pedem aos pais **que avancem como, digamos, como frente de defesa de suas próprias posições enquanto profissionais e tutelado, porque entram em questões disciplinares, muitas vezes. Quer dizer, se...**

E – Portanto, nessa altura as APs sejam, possam vir a ser subordinadas e um instrumento por parte das direcções das escolas?

A – Eu não tenho nenhuma dúvida que muitas associações de pais, no terreno, na prática, no dia-a-dia, funcionam desta maneira, mesmo às vezes não tendo consciência disso.

E – Mas tem consciência que as escolas, nomeadamente os professores, têm medo das associações de pais?

A – Exacto. E a primeira coisa que as pessoas que têm medo fazem normalmente é aquela velha expressão romana, não é? Se não puderes com o inimigo, alia-te a ele. E acho que algumas também estão nessa lógica com as associações de pais. É que há um dia, porque o dia estas coisas depois são complicadas. Eu tenho notado, isso sim, tenho notado, isso sim, é que quando as associações de pais deixam confundir o seu papel, nós temos tido na CONFAP, nos últimos tempos, pedidos de ajuda para provocarem eleições antecipadas e substituir a direcção das associações de pais. Mas continuo a dizer, por aqueles que eles o elegeram, não é por aquele que ficaram em casa. É por aqueles sim... eu votei, não está o desempenho da associação, portanto, como é que eu faço para provocar umas eleições e nós lá esclarecemos que, que rege a lei geral das associações, que se aplica as associações de pais e a outras. Mas, de facto, pontualmente tem acontecido isto nos últimos tempos o que significa que as associações de pais, pelo facto de serem eleitas não fogem ao escrutínio severo dos pais que as elegem. Eu acho que é assim que deve ser. E portanto que não haja ilusões, aos senhores professores que convidaram uma associação de pais muito, muito bem enquadrava, direi no entanto que não enquadrem demais, porque um dia os outros pais podem achar que o enquadramento é demais e as coisas ficam bem piores. E tem havido muitas vezes o pior que se pode fazer. É assassínio colocar uma associação de pais contra outros pais que a elegeram, porque muitas vezes o que acontece é que são os conselhos executivos que passam a perder com este tipo de quezilas entre os pais. Também há. **Nós temos a noção de que também há conselhos executivos que as vezes procuram criar a divisão dos pais.** A direcção da associação está a trabalhar bem, junto dos pais que a elegeram os conselhos executivos as vezes fazem uma separação entre uns e outros. Esta separação, enquanto é, enquanto essa separação tem razão de ser, isto é, trata-se de comportamentos que devem ser enquadrados pela associação de pais. Dou-lhe um exemplo... por exemplo: um pai que se revolta pela má manutenção de um ginásio. Estou a pensar num caso concreto. O pai revolta-se se acha que a associação de pais dialoga muito e o ginásio continua igual. Pois os tacos que estão levantados enjeitam de poder enfiar-se na perna de um aluno. O que eu aconselho a estas associações de pais, quando os pais me escrevem, é dizer: vocês resolvam mesmo o problema do chão, que qualquer dia resolvem o vosso problema, não é? Os pais resolvem o vosso problema, porque vocês estão lá exactamente para isso não é para o conselho executivo dizer: estamos a tratar, estamos a tratar. Não. Que vos digam uma data e resolvam quando está tratado. É o mínimo que vocês podem fazer. E dizerem assim: atenção, que isso é uma exigência das associações de pais. Porque, a seguir a nós, os pais não vão rever-se na nossa actuação e vocês terão, perante a reacção dos pais completamente desenquadrada e descontrolada. Alguns conselhos executivos têm feito bastante para terem depois conflito com os pais e a associação de pais não poder controlar este tipo de situações. **Mas elas só acontecem porque os conselhos executivos pensavam que as associações seriam eternamente dóceis. Ora, as associações não são dóceis, nem deixam de ser dóceis.** São eleitas e quem elege pode cansar se dá alguma docilidade a mais. E essa é que é a questão.

E – Essa docilidade pode verificar-se nos órgãos em que os pais estão representados e que fazem parte, não é? Há o caso de uma associação que diz que os professores têm medo dos pais, mas as escolas têm a obrigação de angariar sócios para a associação e as escolas não têm nada que se meter no plano da educação, a escola que se preocupe com isto. Isto foi dito por um presidente de uma associação de pais. Está gravado inclusive nesta entrevistas que tenho vindo a fazer. Mas, isso, eu acho, que não corresponde ao espírito global da CONFAP. Mas, se as associações de pais nas suas reuniões tratam de assuntos tão importantes, caso da disciplina, caso da avaliação, caso do modo de dar aula (?) tudo isso... não haverá o perigo da haver invasão de competências exclusiva de professores e vice-versa...e portanto a noção de que cada agente tem o seu campo específico e que se devem complementar, não se poderá perder? Ou seja, dito com outras palavras... desculpe, de uma outra forma, a competitividade que existe e que, me pareceu que na segunda-feira no debate da TV, a competitividade pelo objecto dos dois agente ou dos dois campos, os professor por uma lado e dos pais por outro, que é o aluno. Essa competitividade negativa não anula aquilo que deveria ser na verdade a complementaridade dos agentes?

A – Vamos ver. Há aí vários problemas num problema só. E eu gostava de dizer o seguinte: eu, há dias, pelo exercício daquilo que pretendo ser no meu dever, comprei um livro chamado "pais contra professores", de um escrito italiano que é do campo das letras. Eu comecei a ler aquilo e fiquei aterrorizado, não é? É claro que ali ninguém fez o contraditório. Como alguém fala sozinho e não tem ninguém para contrariá-lo até parece que é assim. Eu gosto sempre de olhar as coisas, do iluminar, como agora se diz na gíria...

(Fim do lado A – cassete n.º 6 – Entrevista Dr. Albino Almeida)

(Cassete n.º 6 - Lado B – Continuação da entrevista Dr. Albino Almeida)

A – Portanto com esses parceiros, nomeadamente, as autarquias é meu sonho implementar a formação parental. A CONFAP que é já certificada pelo (?) 2001, salvo erro, está a pedir a sua certificação e estatuto da qualidade de formação no IQF, precisamente para fazer a formação parental e a formação de quadros. Há hoje uma concepção, quer das autarquias, quer das escolas, de que os pais precisam de ser formados, porque não há filtro para ser pai, felizmente. Há filtro para ser autarca, há filtro para ser presidente da CONFAP, há filtro para ser presidente de uma associação de pais, mas não há filtro para ser pai. E, portanto, o exercício da função parental é uma coisa mais complicada do que ser pai. Ser pai é um acto natural e exercer a função parental exige mais alguma coisa. Ora bem, o que é que nós temos em cima da mesa? **Uma constatação de facto de que é preciso que as pessoas desempenhem uma função e não ocupem os cargos. O que acontece é que nos poucos lugares onde os pais estão representados, porque não são formados, e podendo sê-lo nos centros de formação das escolas, de facto o que acontece é que os professores, os pais ali ocupam um lugar e não desempenham a função. Mas isso só é assim, porque também** os próprios professores querem. Por que no dia em que os pais desempenharem todos a função, mais do que ocuparem os cargos, as coisas complicam-se um bocadinho. Eu costumo dizer: quando os pais dizem, há nós temos que ser mais no conselho pedagógico... defendo isso em termos racionais, mas prefiro um pai com capacidade de inquietar a escola, e basta um; do que ter um pai que vai para o conselho pedagógico e entra mudo e sai calado. E portanto, do que estamos aqui a falar é: em Portugal, como é que ocupamos os lugares? Se os ocupamos os lugares ou se desempenhamos as funções? E como sabe, os pais não podiam fugir à regra geral do país, mesmo a nível nacional, temos **pessoas que desempenham funções e temos alguns que só ocupam o cargo. Por que é que os pais haviam de ser diferentes, se ninguém os**

forma para a função parental e para acompanhar os filhos na escola. Portanto, a CONFAP assume que tem essa dificuldade. A CONFAP assume que tem que se empenhar na formação ao longo da vida, em duas lógicas: o exercício do poder parental, por um lado, e por outro lado a formação dos próprios quadros. Ou seja... e a formação de quadros não formar sindicalista de pais, não! É formar cidadãos para o exercício da cidadania. Cidadãos que sabem ler as leis que regem o sistema educativo, que saibam qual é o seu papel e saibam quando são eleitos para um cargo, qual é o papel e o que é que se espera deles. Ora, as escolas também deviam fazer isto, mas não fazem. Por que a cultura da escola é um pouco diferente. Hoje o discurso e algumas práticas vão, seguramente e, cada vez mais, no bom sentido. Mas eu tenho um exemplo: o legislador que fez o 115 dizia que na assembleia de escola, os professores não podiam ultrapassar 50% e os pais não podiam ser menos de 10%. O que é a prática nas escolas? Cinquenta por cento de professores e dez por cento de pais. Ou seja, o que o legislador procurou fazer foi o equilíbrio, deixar a cada território, a forma de equilibra, porque o legislador tem a noção, quando faz a lei, em 98, a sete anos, o legislador tinha a noção de que os pais, nem todos estavam preparados para desempenhar a função. E então de acordo com cada realidade, disse, no mínimo 10%. Os professores, no máximo são 50. As escolas que deram 50% da associação de pais, não olharam para os pais que tinham. Se calhar haveria escolas que depois funcionariam muito melhor, se aproveitassem as potencialidades dos pais e eles estivessem mais representados na assembleia, percebe? Portanto, trata-se da forma de como nós fazemos a própria cultura democrática. Trata-se da forma, por exemplo, como os partidos se reproduzem, os aparelhos partidários. Os aparelhos partidários estão hoje a destilar por quê? Porque só sobe o amigo, do amigo, do amigo. Se alguém de fora quer passar ideias a um partido e quer votar no partido pelas suas ideias, não tem espaço. E portanto, na escola é a mesma coisa, não é? Quer dizer, nós não podemos fugir à matriz civilizacional em que vivemos, neste momento.

E – A maioria das APs acha que deve fazer parte do conselho executivo. O que a CONFAP pensa sobre isto? Ou se acha que falta legislar sobre isso. E, se falta, com que competências...

A – **Achamos que os pais devem poder estar, devem poder acompanhar a gestão das escolas. Até porque com o contrato de autonomia que temos a escola pública os pais estão na gestão da escola.** E portanto há aqui um grau de diferença. Agora, eu preferia, por exemplo, que **se calhar em Portugal, enquanto vamos caminhando, os pais fossem simbolicamente, todos os conselhos, todas as assembleias de escola fossem preferencialmente, presididas por pais.** Porque isso é um símbolo. Isso é um símbolo e significava que o órgão máximo da escola é gerido por um pai, percebe? Pronto. Porque é um órgão representativo, quer dizer, a representação maior, a representatividade maior é a razão fundamental da escola, são os alunos. Como os alunos são menores de 18 anos, estão lá os pais a proverem os seus interesses. E depois, naturalmente, que eu acho, quando nós fazemos perguntas sobre as contas de uma escola e mesmo aos documentos que são dados à assembleia de escola para aprovar contas, são muito insuficientes. E portanto, naturalmente que nós achamos que não é a lei que faz mudar as práticas, a lei deve ajudar a mudar as práticas. Portanto, **achamos que tem que haver afinações ao 115,** temos propostas neste sentido. **Admitimos que o 115 possa ir até ao modelo dos países do norte, que prevêem que os pais possam participar na gestão das escolas, mas prevêem, também, que os autarcas, por exemplo, participem na gestão das escolas. Numa lógica de ser um conselho de administração alargado ao ser representado por todos os parceiros que negociam com a escola e um conselho executivo, que seria o que hoje existe nas escolas, que é quem gere a escola dia-a-dia. Mas se ele**

tivesse que prestar contas a um conselho de administração, por exemplo, onde estivesse todos os parceiros, mês a mês, de dois em dois meses, eu acho que este conselho executivo estaria muito mais...com muito mais poder efectivo de gerir a escola. Porque neste momento ele só presta contas às assembleias de escola e quando há assembleias de escola.

E – Mas isso não é privilegiar o administrativo em detrimento do pedagógico?

A – Não, por que a nossa opinião é que o...

E – É favorável à gestão profissional da escola?

A – Não. Sou favorável à gestão electiva **das escolas. Mas também sou favorável a dupla investidura, isto é, eu acho que quem é eleito para dirigir uma escola tem que ter uma investidura da própria direcção regional. Por que** há aqui uma necessidade absoluta de avaliação da, digamos, do desempenho da gestão das escolas. **E o que nós sentimos muitas vezes é que, porque é só electivo, o conselho executivo querendo ser eleito tem tendência a, na sua acção diária, na gestão diária das coisas, a privilegiar os colegas, que foi quem os elegeu.** Portanto, eles têm que ter a noção que também são representantes da administração nas escolas. **E portanto deviam ter uma investidura. Todos os conselhos executivos deviam ser eleitos nas escolas e depois tomar posse, ainda que simbolicamente, com a presença de alguém da direcção regional, em acto público para se perceber que também são representantes** da administração eleitos pelos pais... Por isso é que eu digo que esses conselhos deviam ser alargados e depois ter... por que o alargados, no fundo, é pedir aos pais, aos autarcas, aos outros, que fossem ali, um vez que conhece os representantes...

E – Portanto, como função administrativa não? Conselho de administração, mas como conselho executivo?

A – E com função executiva. Porque a assembleia de escola, num modelo, ou então dá-nos mais poder de controlo à própria assembleia de escola. **Não com essa configuração, então teríamos que propor um modelo que vigora em Espanha que é um terço de professores, um terço de pessoal não docente e discente e um terço da comunidade, onde também estão os pais.** Portanto, essas...

E – Por agente educativo?

A – Exactamente. Exactamente. Este é o modelo espanhol em que a assembleia de facto é o órgão mais poderoso e pode dizer como é que o conselho, como é que a gestão deve ser feita nas escolas. Percebe?

E – Tem consciência que a assembleia de escola, hoje, não representa praticamente nada na escola?

A – Claro, claro, meu caro amigo! Mas nós temos um Conselho Nacional de Educação em que vários ministros já disseram que se fosse efectivamente representativo todas as forças que mexem a educação, podia propor ao Governo as leis e o Ministério da Educação, em Portugal, só legislaria quando o Conselho Nacional de Educação enviasse os pontos que consensualmente deveriam ser objectos de uma mudança legislativa. Está a ver? Mais coisas também... Nós temos um plano, de facto, de qualidade da democracia. E esse é que é o problema.

E – Exacto...

A – A todos os níveis, portanto as APs não fogem à regra.

E – As APs acham que a situação da escola deve ser vista pela escola como parceiro, numa lógica, portanto, de partenariado, de parcerias, como recursos, mas também como vigilante da actuação da escola e até como defensor dos alunos. Nestas duas últimas variáveis, vigilantes e defensor dos alunos, não se verá aqui resquícios de carácter sindical e policial das associações em relação aos professores?

A – Bom, eu... não posso... eu... quem pensa isso, de facto, sabe que há, entre nós quem, por exemplo, defende que o inglês que é não curricular pudesse ser curricular. E eu pergunto depois como é que íamos lá meter o espanhol para uma minoria deles, mas também com direitos na escola pública, ou alemão, como muitos outros defendem, dependendo da profissão dos pais, nomeadamente. Bom, eu acho que a questão que coloco é uma questão de facto que remete para história do próprio movimento associativo. E é bom que quem estiver a ler, quem vai ler o seu trabalho tenha também, e o seu trabalho possa explicar a história disso. Isto começou no ensino particular, quando os colégios começaram, em 1968, não foi por acaso, a ter dificuldades em educar. Porque em 68, eram os alunos que eram pequenos, mas os pais estavam na revolução hippie e naquelas revoluções todas, não é? E, portanto, os colégios começaram a ter problemas. Então criaram, envolveram os pais. Em Portugal isto nasce no ensino privado. Pouca gente sabe isso. E assim se mantém até 74. Em 74, os colégios voltam a usar, a dar muita força ao movimento associativo de pais, por causa do perigo de serem nacionalizados. E assim se viveu até 78, 79, 80. Em 80, foram as forças de, digamos, professores, sindicais e outras que acharam... e políticas, que acharam que os pais pudessem ser muitos úteis para reivindicar especificamente as questões na educação. Então trataram... é a fase em que as associações crescem muito na escola pública. Portanto, esta é a história, assim muito resumida, do movimento associativo em que os pais, naturalmente, em função de cada momento histórico resquícios, não só nos estatutos, até da própria CONFAP. Até da própria CONFAP. Por exemplo, eu não posso intervir no que se passa numa associação de pais. A autonomia é completa. Eu não posso intervir no que passa numa federação regional. Eu não posso impedir que uma federação regional tenha uma posição em relação educativa completamente diferente da CONFAP. Ela continua na CONFAP. Eu não posso impedir que haja pais que defendem a educação sexual generalizada e outros que na CONFAP defendem a educação sexual optativa. Porque isso são resquícios da forma como o movimento foi feito. O movimento era o Secretariado Nacional das Associações de Pais, era o SNAP, que derivou para CONFAP, confederação nacional. Quem foi o grande conselheiro da confederação? Foi, nomeadamente, o Primeiro Ministro que se chamou Mário Soares, que achava que a confederação tinha condições de crescer e nunca, a sua grande representatividade nunca seria posta em causa, podia continuar CONFAP, com uma associação regional a defender relativamente diferente da situação nacional. E por quê? E nisso Doutor Mário Soares terá sido o visionário, quando aconselhou, por uma razão muito simples, nós hoje vivemos a realidade das autonomias e dos territórios educativos e, de facto, a CONFAP, em termos nacionais, terá que se resumir a exigir que a escola esteja bem organizada em termos de matriz. A partir daí, os problemas educacionais são de cada uma das suas associadas e a CONFAP tem que lhes dá força em cada território educativo. Então reivindicará do Governo um paradigma organizacional para o ensino em Portugal, mas depois terá que dar força às suas associadas. Sem que isso signifique estar a apoiar a mesma coisa em Lisboa, em Coimbra, em Beja, em Évora e no Algarve. Usando uma expressão de Agualusa, para nos mantermos fortes e na mesma posição de sempre que é a defesa dos nossos filhos, teremos que mudar várias vezes.

E – Mudando um pouco agora para a gestão e para a diferença entre a escola pública e a escola privada, existe a possibilidade de haver organizações do terceiro sector, portanto, chamando assim de terceiro sector escolas não estatais, sem fins lucrativos, com objectivos públicos, objectivos sócias e dos quais, de cuja gestão, os pais façam parte.

A – Sim.

E – É favorável a este tipo de gestão?

A – Eu tenho um princípio na vida de que... ser muito, muito pragmático. E eu acho que nada é bom, nada é bom ou mal, dependendo simplesmente do uso que se lhe dá. Eu não posso esquecer que a Escola Republicana foi muito forte neste país, muito forte. A Escola da República foi muito forte, ainda hoje escolas (?) por exemplo, hoje a APCDA é uma escola de surdos, é uma valência de surdos em Lisboa, no Porto e em Braga, e que foi precisamente criada pela associação de pais. É uma escola para deficientes auditivos, criada pela associação de pais das crianças... A APP e a ACDM é a mesma coisa, são escolas ou valências educativas, se quiser, ou centros de recursos educativos criados a partir de pessoas que vivendo o mesmo problema se associaram e construíram um projecto educativo e acham que é por ali que vai. E há hoje um debate muito sério sobre a inclusão. Há muita gente que defende que os meninos com deficiência devem estar nas escolas normais. No entanto, esta não é a posição dos pais. Essa é a posição da pedagogia e da psicologia que têm razoáveis e muita, até digo, razões de igualdade, universalidade, etc., mas a verdade é que os pais que têm os filhos com deficiência continuam a achar melhor, enquadrarem-se e fazerem ofertas educativas que privilegiem aqueles meninos específicos ou aquela deficiência específica. Portanto, nós temos que olhar para a educação como, eu gosto de a ver, isto é toda a aldeia faz-se necessária para educar uma criança. **E portanto é por isso que eu defendo o modelo sueco. O modelo sueco diz que tudo o que é escola é sistema público** educativo, mesmo que seja promovida por privados, cooperativos ou pelo Estado e devem dar as melhores condições aos alunos. E a única avaliação, digamos, o único critério, tem que ser projectos educativos de qualidade e, naturalmente, que eles tenham, que concorram todos eles para a qualificação da educação, para a qualificação das aprendizagens e para a qualificação dos seus cidadãos. Portanto, não me choca rigorosamente nada que qualquer tipo de promoção de escola, a menos que ela seja, e essa é uma questão que gosto de colocar, sempre que me fazem essa pergunta, que é um artigo que há três anos li no *The Economies* que obviamente, aí, suspeita em termos cerebral, mas que diz esta muita coisa muito simples: cuidado com o liberalismo na educação. E esses serão também os meus limites. Quais são eles: os de dizer, às tantas, os árabes radicais fazem um colégio em Londres, Lisboa, Roma e, no final, temos meninos perfeitamente formados e educados para fazerem atentados e porem em causa a nossa segurança e nós acharemos que não podemos fazer nada, porque ao permitir-lhes aquele projecto educativo, nós tornamos também com eles, solidários na educação de jovens para aquele fim. Portanto, o meu limite é, em termos de projecto educativo, que os projectos educativos **não ponham em causa o direito à paz, à tolerância, à promoção da solidariedade**. Não ponham esses direitos em causa, ou seja, em termos de projecto educativo não indicie que podemos estar perante qualquer coisa que possa **minar a própria democracia**, que no dizer de Edgar Morin, que era muito indefesa. Portanto, tanto se preocupa com os direitos de todos que às tantas ela própria fica indefesa perante aqueles que vêem tantos defeitos na democracia a querem destruírem. Esse seria também o meu limite.

E – Já que tocou nesse ponto, telegraficamente qual é a opinião da CONFAP sobre a escolha de escola?

A – olha, a escolha de **escola faz-se em Portugal. Vamos ser claros. Quer dizer, ela faz-se quando há poder económico e ela faz-se quando há capacidade de ler o sistema por dentro. Todos os professores têm os filhos nas escolas que acham que são as melhores.** Ponto final. Não há, **nenhum professor que antes de por lá o filho na escola, não vá saber, se ele está em Gaia, vai para aquele nível de ensino qual é melhor. E ela que põe o filho. E até, e até, vamos ser claros, conta... em escolas gerais (?) isto é obviamente** notório, conta até com a **complacência dos colegas para dar o número do telefone que não coincide com a morada os pais estão.** É uma coisa que é até fácil de se investigar. Portanto, escolha há. O que há e a escolha possível, a escolha possível. Ou seja, eu só posso escolher entre o menu de frango e rosbife se tiver menu de frango e rosbife, agora se me puserem bacalhau, se me puserem caviar, se me puserem outras coisas eu, se calhar, terei tendências... agora... se não puserem o caviar e outras coisas e me disserem assim, só podes comer caviar se tiveres dinheiro, a escolha está limitada na mesma, portanto, pouco me importa que lá esteja o caviar. É só para me dar cabo da vista e dos desejos. Portanto, o sistema educativo em Portugal não permite uma escolha nos termos em que estamos todos a pensar, quando falamos de escolha. Ou seja, eu conheço o projecto educativo e olhando para este livrinho que está aqui em cima da mesa, eu vejo aqui "o futuro começa aqui", vejo aqui um livrinho que explica o Colégio dos Carvalhos o que é que está a oferecer e, nas mais variadas áreas da formação pessoal e social, profissional e tecnológica, mas a seguir tem um problemzinho. Que é: ou tenho dinheiro para pagar isso ou então é melhor eu pensar ali na escola pública que está aqui ao lado, percebe? **Então aqui não há escolha possível. Aqui a escolha é determinada pela minha carteira, compreende?** Agora, neste momento, por exemplo, numa política híbrida, o Sr. Blair em Inglaterra quer conseguir que todos os alunos, qualquer que seja a escola que frequentemente, ela seja gratuita nos níveis em que o governo entende que deve ser gratuita. E portanto...

E – Só que a realidade inglesa não é propriamente a realidade portuguesa, não é?

A – Pois, exacto!

E – Usando a metáfora que a bocado utilizou, que tem que ser metafórico, só pode ser, mas na escolha de escolas democraticamente, a sociedade portuguesa não está nessa situação?

A – **Até porque, repare, quem é que pode escolher uma escola privada em Bragança se não há lá nenhuma? Quem é que pode escolher uma escola privada na Guarda? Pode, aí já pode, tem lá colégios...**

E – Então, se houver as possibilidades...

A – **Mas na Guarda escolhem a escola privada, por que não há pública (?)...**

E- E o **cheque-ensino. Cheque-ensino utilizado noutros países, de vanguarda, que não existe em Portugal. Concordava com ele?**

A – Não.

E – Respondia a isso?

A – Não. Não. Como respondo não no Conselho Nacional de Família e no Conselho Nacional de Educação...

E – Mas o cheque-ensino não responderia à tal falta de oportunidade em que o pobre também pode escolher a escola?

A – **Não, porque eu acho que o cheque-ensino ia criar uma situação... sabe, Portugal tem muitas características interessantes e uma delas é, por exemplo, quando agora estamos a discutir a política dos manuais, nós vamos, queremos pôr as manuais todos para os alunos de graça e tudo mais. E sabe o que vai acontecer no dia seguinte? É rigorosamente verdadeiro dizer isso e os directores já perceberam isso, é que no dia seguinte eu vou comprar mais livros de apoio, o essencial do 7º, o essencial do 8º, cadernos de exercícios para as férias, para a noite, para o acordar da manhã. Vou comprar por quê? Porque eu poupei nos livros que são de graça, portanto vou comprar todas as outras coisas. Continua o filho do Zé Pagode, salvo a expressão, a só ter os livros da escola e como até os livros ficam na escola eu não tenho livros nenhuns em casa para poder investigar e andar. Portanto, a nossa política é relativamente diferente dessa. Ou seja, nós acreditamos que as escolas têm que ser valorizada em termos dos meios e eventualmente o que há de ser suportado pelas famílias em qualquer grau, seja dedutível, eventualmente, através da compensação... ou de um financiamento directo às instituições onde os pais tenham**

E – ... descontos nos impostos, também teriam que ser.

A – **Sim, obviamente que nós achamos que as despesas de educação são ridículas em Portugal e que isto também, se calhar, tem aqui algumas coisas negativas. Isto é, nós caminhamos hoje no sentir do mundo de que, já percebemos todos, que os impostos saem todos do mesmo lado. Ou seja, dos trabalhadores, quaisquer que eles sejam. E os sistemas, quanto mais infelizes e ineficazes forem os sistemas fiscais, pior para isso tudo.** O que eu acho é que nós devemos ser solidários e portanto devemos ter uma preocupação muito grande com aqueles que não podem, que ficam na margem do sistema. Eu quero dizer que nós em Portugal temos uma classe dos mil euros, como em Espanha tem uma classe dos mil euros. São aqueles meninos que vão trabalhar, saem muitas vezes das universidades, e vão trabalhar nos lugares mais qualificados todos a ganhar mil euros. Não questiona muito aquilo, desde que dê para o carro, para o telemóvel, enfim... também não constituem famílias, portanto estão lá, também não têm filhos, estão lá... por mil euros também não dá para muito mais... portanto. Nós somos uma sociedade europeia construída nos salários de mil euros. As pessoas têm uma... mesmo com uma alta classificação, com alta qualificação, pronto, são raras... A sociedade está no momento muito complicado que é o de perceber como é que está a retribuir as altas qualificações. Quer dizer, há uma margem que de facto é atribuída, mas a generalidade das pessoas, não. Há dias um sociólogo dizia no Jornal O Público que os franceses, a generalidade dos franceses, corre para um salário absolutamente indispensável à sobrevivência, portanto perdeu... não consegue sequer ter os filhos debaixo do olho. E, portanto, quando acorda, não é? Os filhos estão envolvidos em coisas e, muito mais se são multiculturais, quer dizer se são pessoas de fora daquele país. Portanto, nós temos hoje um sistema económico que precisa ser repensado e que está num dilema, que está num dilema e que está a caminhar para ser como a China. E lembra-me um bocado a teoria do Dr. Paulo, quando uma vez ele esteve em Portugal e, falando com um político português, ia daqui muito preocupado porque ele estava a dizer ao político português que a Suécia estava quase a acabar com os pobres e tinha pedido aos ricos ajuda nesse esforço de

acabar com os pobres. E, em Portugal, a pessoa em causa estava a tentar convencer que em Portugal ia ficar bom quando acabasse com os ricos todos. Portanto, eu continuo a pensar que esse é um drama nacional, que nós... temos que puxar para cima e não para baixo.

E – E em relação aos vouchers, portanto, escolas públicas com gestão privada?

A – **Sabe, eu não acredito... nenhum... eu leio os livros e nunca vi em livro nenhum que haja gestão privada e gestão pública. Há gestão pura e simplesmente. A gestão consubstancia-se por gerir recursos humanos, financeiros e materiais. Esta gestão é universal no público e no privado. O que há é outra coisa. Há políticas públicas que favorecem uma boa gestão e há políticas públicas que as desfavorecem. Dito de outra maneira, a Escola da Ponte tem um contrato de autonomia. Esse contrato de autonomia permite, por exemplo, contratar os professores que quer que lá trabalhem.** E também permite aos professores que querem ir para lá trabalhar saber que a Escola da Ponte tem um nível de exigência muito elevado. Isso quer dizer, portanto que na Escola da Ponte não há um princípio que há noutra escola pública, de que a Ponte faz parte. Ou seja, a administração da escola normal, permite que os professores tenham não sei quantas alíneas para faltar. Na Escola da Ponte nem sequer há faltas, mas o professor sabe perfeitamente quando faltar tem que compensar aquele tempo. Em Portugal só acontece isso no ensino profissional. Ou seja, as políticas públicas da administração pode prejudicar a boa gestão. Seja a pública, seja a privada. Se meu amigo numa empresa privada fosse obrigado, por exemplo a isso, a ter um trabalhador que fosse ao médico e lhe dissesse, imagine que ele era motorista, e meu amigo o admitiu como motorista. Ele vai progredir na carreira como motorista. Mas trazia-lhe um atestado médico a dizer: este senhor, quando se senta ao volante do carro, fica nervoso, passa-se dos carretos, portanto não pode ser motorista. E você mantém na empresa e fá-lo progredir na carreira. Isto no sistema público de ensino é horário zero. É o professor que, os médicos dizem que não podem ter actividade lectiva, pronto. Se a administração permitisse, não se pode queixar, que depois essa escola para quem o professor conta para as estatísticas do ministério aquele quadro está lá criado, está a ganhar o dinheirinho que todos nós pagamos dos impostos, mas para a escola está um professor a menos, na prática está um professor a menos. Ora, isso no privado não acontece. O que é que está mal? **São as políticas da administração central que permitem que a escola pública não possa gerir com a mesma eficácia que gere a escola privada. Portanto, o que está em causa não é a gestão.** O que está em causa é a administração que troca as mãos. **Por definição a administração faz o que é bem e a gestão faz o que é certo.** Acontece que em Portugal é muito na administração educativa a administração que faz mal, faz o que é mal, portanto a gestão não pode fazer o que é certo.

E – É favorável à escola contratualizada?

A – **Sou. No actual estado das questões sou agora justamente favorável a uma escola contratualizada. Embora, por exemplo, acho que a autonomia da Escola da Ponte merecia, é a única, é a primeira, e trato-a como a menina dos meus olhos, mas isso é uma reflexão. Porque autonomia contratualizada é uma coisa que é mais ou menos eu dizer ao meu filho: ok, tu és autónomo, mas vou definir o raio da tua autonomia. Dez contos por mês, só podes carregar o telefone uma vez, só vais comer fora uma vez, só vais à discoteca uma vez. Ele é autónomo, percebe? Mas é só naquele limite que é autónomo. É o caso que acontece ainda agora com a Escola da Ponte. Autonomia de devia ser outra coisa completamente diferente. Portanto, o meu limite é, em termos de projecto educativo, que os projectos educativos não ponham em causa o**

direito à paz, à tolerância, à promoção da solidariedade. Digamos que isto é um bocado pérfido, mas...

E – Essa posição não poderá fazer com que a CONFAP e as APs sejam utilizadas para abrir as portas à privatização da escola pública?

A – Não, não. A CONFAP já foi convidada e as associações de pais e mais uma vez voltamos à Escola da Ponte, para transformar o que hoje é um contrato de autonomia, que chegou a ser encarado como, se calhar, teria que ser uma parceria público-privada.

E – Continua a ser escola pública?

A – Continua a ser escola pública, naturalmente. E não que eu considerasse escola pública no conceito que eu lhe dava dos países do norte. Não interessa quem promove, importa, o que decreto e o que vai fazer. Digamos que de alguma maneira o Estado tenta assegurar pelo contrato o controlo do projecto.

E – Nem todas as escolas públicas têm que ser necessariamente escolas estatais, portanto.

A – Mas isso para mim é claro. Isso não merece qualquer tipo de dúvidas.

E – Qual é a vossa posição quanto a ideia de colocar toda a escolaridade, recursos humanos, recursos materiais, professores na dependências das autarquias, portanto, do poder local?

A – Bom, aí há a teoria e a prática. E às vezes na prática a teoria é outra. Tenho que dizer isso com toda a franqueza. Ou seja, tudo aponta para que se as escolas, se as câmaras gerissem tudo em educação, tudo aponta, a racionalidade económica aponta para que seria mais eficaz. Mas na prática a teoria é outra, não é? Por que o que é que nos temos na prática? Poderemos ter algum princípio de, digamos, de... por exemplo, na colocação de professores há algum amiguismo, algum clientelismo, algum preferencialismo e, portanto, eu acho que aqui importa ver como é que se vai fazer. Nós, hoje, estamos aqui a tratar do desempenho dos docentes e já hoje conseguimos perceber que a avaliação do desempenho dos docentes é uma coisa com que toda gente está de acordo, mas deixa de levantar algumas coisas que hoje foram aqui colocadas. Nomeadamente, quem avalia quem? E se quem avalia, depois é ele próprio avaliado. Foi a questão central que hoje perturbou muita gente, como certamente alguém pressionou foi: e quem nos avalia depois quem é que o vai avaliar. Eu achei muita graça quando se diz que o conselho pedagógico se avaliar mal, no ano seguinte é substituído. Estamos a falar em entidades privadas e não deixa de ser interessante perceber o que é avaliar bem e o que é avaliar mal. Porque também o conselho pedagógico é corrido e, portanto, eu sou muito mais apologista nesta matéria de que nós pudéssemos criar um grande observatório nacional que avaliasse a educação. Que em conjunto com a IGE a ver as normas e estimulasses novas práticas, pudéssemos fazer todo ano o estado da educação: qual é a escola que temos e qual é a escola que queremos? Todos os anos. No início do ano lectivo e no final do ano lectivo. Que o Primeiro Ministro fosse abrir o ano lectivo, mas que fosse fechar o ano lectivo e fosse informado do que se passou naquela escola ao longo do ano lectivo e fosse a mesma. Ele foi inaugurá-la... foi inaugurar lá o ano lectivo e foi fechar lá o ano lectivo. E perceber qual foi o percurso que a escola fez, portanto, eu acredito muito mais nos observatórios, nos observatórios independentes, com as universidades, representante dos pais, dos professores, dos próprios autarcas, eventualmente, para poderem avaliar da qualidade do que está a ser o serviço público da educação. Isso é que me parece o

caminho do futuro. Só nos observatórios rigorosos, congrega-se, que as escolas sabem que é por ali que vão ser avaliadas e portanto que essas grelhas não sejam grelhas para castigos, mas para instigar à reflexão e às práticas diferenciadas. Isso é o que nos parece essencial.

E – Já falou várias vezes nesse tipo de envolvimento familiar nas escolas, nomeadamente nas aberturas e fechos de anos lectivos, com um certo cerimonial, com a qual eu estou inteiramente de acordo, e defendo isso já desde 96 na altura da tese de mestrado, mas que de facto não se vê muito nas escolas públicas, inclusive dê vantagens, por exemplo, na criação de quadros de excelência nas escolas públicas.

A – À bocado ia falar disso lá em baixo e depois não falei, porque eu tenho um caso paradigmático com os pais de uma escola aqui de Gaia a dois anos atrás, a três, quando os professores fizeram os quadros homéricos na escola acharam aquilo óptimo, os professores acharam óptimos. O problema foi quando os pais no pedagógico que iam fazer quadros homéricos para professores e aí coisa complicou-se. Que diabo por que é que os pais se havia de lembrar e de agora classificar professores. Foi muito complicado eu estava a chegar à presidência da CONFAP e o pai, que era malandro, era malandreco, era bom rapaz, mas era malandro, chegou ali à Federação de Gaia e perguntou-me o que eu achava (?) eu pensei que aquilo... pensei e hoje tenho quase certeza que aquilo era um teste ao recém-chegado companheiro de Gaia, que era agora o Presidente da CONFAP, por esse milagre da votação em assembleia-geral. Bom, o que eu respondi na altura é o que eu responderia hoje. Hoje, dentro da realidade nacional, cada vez mais convencido de que disse bem na altura. E o que é que eu disse na altura? Disse, sim senhor, meu caro amigo, sim senhor! Eu acho que você ganha esse combate no pedagógico se propuser que avaliar o próprio desempenho dos pais com uma grelha que todos os pais conheçam: assiduidade nas reuniões, presença nos conselhos de turma, etc. Eu acho que você ganha o combate, faça-lhe a proposta. Para eles removerem essa resistência dos professores apresenta a grelha para os professores e a grelha para pais e diga: isso é tão genuíno e tão transparente e tão verdadeiro e tão pouco pensado contra os professores que eu aqui ao lado já trago a grelha de avaliação dos pais. Meu caro amigo, quem ler, se ler isso, meu amigo elucubrará sobre o que lhe vou dizer. Nem um pai me perguntou e eu soube que ele nunca apresentou nenhuma em escola onde estava. Isso já diz muito da qualidade da democracia que temos em Portugal.

E – Por acaso, na escola onde trabalho, foi colocada este ano, esta hipótese e também foi rejeitada no próprio conselho pedagógico, mas pronto. Mas avançando (risos) quanto... mas não tinha grelha, enfim, a associação entendeu em atribuir os prémios aos melhores alunos e depois também atribui...

A – Mas o presidente...

E ... mas foi rejeitado...

A – ...dentro...

E – ... os professores não acharam muito bem...

A – O presidente da **CONFAP tem a noção plena de que, a bocado quando disse aí que os pais são parceiros, eu quero dizer, voltando à velha frase de que na prática a teoria é outra, os pais, de facto, não são parceiros. Os pais são... cooperam. Por que a relação não é entre iguais.** Como eu dizia a bocado, os professores podem dizer que nossos filhos se portam mal, mas nós... com todos a ouvir, mas nós não podemos dizer que talvez a

professora tenha errado aqui ou ali, por que ela diz que isso é para falar à parte, individualmente. Portanto... e os pais acalmam-se, acalma-se nisto... primeiro porque têm medo de represália sobre os filhos, depois... por isso é que é definidor da relação com o professor...

(fim do lado B – cassete n.º 6 – entrevista Dr. Albino Almeida)

(Continuação da entrevista com Dr. Albino Almeida – Cassete n.º 7 – Lado A)

E – A questão do partenariado, da parceira, da qualidade do parceiro. Os parceiros são supostamente iguais e a competitividade...

A – Se disser assim eu concordo que há parcerias. Se me disser que entre parceiros supostamente iguais o contrato estabelecido é de parceria, considerando que os parceiros são supostamente iguais, eu estou de acordo consigo. **Olhando para a realidade, eu digo que se faz entre as escolas e pais é cooperação e pouca parceria. Mesmo que de bom se faz é cooperação e pouca parceria.** Isso é indiscutível. A escola não está formatada. A escola em Portugal tem um problema. Vamos ver, vamos ser claros, quem estuda a história da educação sabe disso perfeitamente, isso, a escola nasceu nos mosteiros, quando a educação familiar passou a ser entregue aos mosteiros, já lá muito para trás. Em Portugal, há 200 anos tivemos um homem chamado Sebastião José de Carvalho Mello, mais conhecido como o Marques de Pombal, que teve uma guerra contra as instituições sagradas, não é? E portanto, desta guerra resultou uma dicotomia portuguesa do ensino público e do ensino privado, sendo que ao ensino público se alia um valor fundamental para a confederação que é a universalidade, que é o que garante que todos tenham acesso ao sistema. Naturalmente, como se percebeu a bocado, o sistema privado não dá essa universalidade, não garante porque à entrada é preciso saber se há dinheiro para pagar aquilo. E esta dicotomia em Portugal transformou o ensino privado como detentor das virtudes, quando vemos pelo lado da universalidade, e transformou o ensino privado quando detentor dos defeitos, quando vimos por este mesmo lado. Depois quando vemos pelo lado das organizações as coisas mudam. Quando vemos pelo lado dos resultados, as coisas não tão diferentes assim, porque nos não podemos comparar o que não é comparável e por isso eu falo da necessidade de sabermos qual é o percurso dos alunos dentro das escolas para percebermos se aquilo é tudo igual ou se alguns resultados que aparecem, não decorrem do facto de haver escolas que todas as semanas fazem um exame no 12º ano para que os alunos estejam treinadinhos para passar naquilo. Portanto, há aqui um conjunto de questões que é preciso colocar em cima da mesa, por isso eu acho que a relação é de cooperação, a relação, **porque a escola não estava pensada para ter pais.** A escola estava pensado pelo Marques de Pombal, ou então muito mais depois do Marquês de Pombal, o Estado assumia a escola como uma função social, nós entregávamos os alunos ao Estado e o Estado entregava-nos os alunos formados do outro lado. Então os pais não faziam falta, nenhuma.

E – **Mas a escola actual baseia-se na de cooperação. Mas é desejável que seja de parceria ou não?**

A – **É desejável...**

E – Então, porque semanticamente as coisas são diferentes.

A – É, mas eu acho que era desejável que fosse de parceria. Nós de facto...

E – De cooperação... a terminologia literal, enfim... leva-nos ao que tem acontecido, mais ou menos o que se passa hoje. Mas o termo, parceria, é muito mais profundo e até acabado...

A – Certo... Excepto parceria de pais... concordo por ser realista.

E – Ou seja, eu estou a dizer, eu estou a comparar a questão ao nível dos agentes, autenticamente falando. Agentes educativos no terreno...

A – Eu acho que em educação é função (?) não tenho dúvidas sobre isso. E portanto eu sonho com verdadeiras parcerias. **Admito, admito (?) da forma como os pais exercem ali os papéis que lhe estão atribuídos contratualmente é de parceria. Agora... (?) realidade da escola, o que estamos a fazer é cooperação, não parceria.**

E – Usando estes dois exemplos magníficos que tem: São Gens e da Ponte. Embora diferentes na génese, mas o caminho muito parecido, porque é que a CONFAP não forma associações de pais nesse sentido. Porquê é que as associações de pais têm que fazer este caminho. E por que é que não fazem este caminho?

A – Em primeiro lugar deixa eu dizer uma coisa que é muito importante. Por que é que a CONFAP não forma? Não forma, porque a CONFAP não tem, não até agora, no sistema educativo, lá está, a própria CONFAP é exemplo do que é a cooperação, de facto.

E – Senhor Dr., só para acabar o seu raciocínio talvez seja melhor raciocinar assim, e já conhece este exemplo que lhe dei. Eu fui fundador e presidente de duas associações de pais do ensino básico. Numa escola EB 2/3, quando fui presidente, eu tinha 300, 400 pais sócios, num universo de 700, 800 pais. Nesse ano eu fiz umas cinco acções de formação para pais, aos sábados, à tarde, e não tinha espaço físico para albergar tantos pais. No final do ano, tive que deixar a direcção, porque vim leccionar para essa escola e, portanto, como não se pode servir dois senhores ao mesmo tempo, optei pela questão profissional, e continuei sócio. E, no final desse segundo ano, em que já não era presidente, as reuniões da associação de pais tinha 15 pais. Isto é, voltando ao princípio: o que é que as associações de pais fazem para atrair pais à escola? O importante é que os pais, não é "venham à escola" é que "estejam na escola". O que é que lhe parece isto?

A – É verdade. Você disse aí uma coisa muito importante, mas sabe, eu também sou acusado muitas vezes de ter visões disto um pouco elitistas. Mas acontece que isto também se faz com pessoas e a verdade seja dita, alguns têm mais jeito para isto do que outros. Portanto, por aí se explica muitas coisas, vamos ser claro. Nem sempre as pessoas têm as características adequadas aos lugares aonde estão. Em primeiro lugar é preciso perceber que muitos companheiros nossos estão nas associações por que entendem que devem estar, mas muitos deles estão na direcção das associações para a exclusão de pais. Para esses, nós fizemos, a confederação fez em muito sítios do país e tem já instituído o sistema, a Maia vai para quarta escola do País este ano, Gaia faz Escolas de Pais com as juntas de freguesia, Lisboa faz, Coimbra também. Portanto, temos aquilo a que chamamos Escola de Pais. Agora, de facto, de facto e certamente meu amigo percebeu, **quando se tem lideranças, as lideranças aqui são muito importantes, por que as escolas também olham para quem lidera. Não olham só para a associação em si, olham para quem lidera. Aquilo que eu sinto, como Presidente da confederação, há 3 anos, é que uma das minhas, uma das mais valias que eu pus, e que, por meu intermédio, o movimento de pais associou, é que eu quando me sento com pessoas para discutir questões**

da **educação, eu consigo fundamentar as minhas opiniões**. Consigo explicar as pessoas porque é que eu acho que podia ser assim e digo por que. Acontece que a maior parte dos pais **só consegue fazer o diagnóstico**, porque aquilo lhes é estranho, porque a educação, em termos da sua profissão lhes é estranha. Eles têm a noção de que a educação é algo que os preocupa, mas o pedagógico, a linguagem, tudo isso lhes é estranho. É quase como aquela mãe que dizia: eu já disse três vezes à professora que a minha filha se lava todos os dias e ela continua a dizer que ela não é assídua. E portanto, percebe? Às vezes, as pessoas falam e não se entendem, percebe? Isto também faz com que, meu amigo chega a associação, passado três anos, aquilo não era a mesma coisa. Isso não é possível formar pessoas. Quer dizer, nós não formamos talentos. Não temos esta capacidade. Podemos descobrir. Às vezes devemos descobrir e estimulá-los e, portanto, há aqui dois caminhos. Quando uma escola concretamente está empenhada na participação dos pais nessa escola, ela tem que dizer assim, bom (?) muitas vezes isso, que boa associação que eu tive aqui, pá! Era um ex-colega nosso, o tipo era arrumadinho, que fazia... ou seja, o que eu noto é que os conselhos executivos acham o nascimento da associação de pais e querem novos pais quando aquilo complementa a sua actividade ou serve para garantir outras coisas que o conselho executivo acha que os pais conseguem melhor. E quando os pais evitam, quando os pais... como imagino que foi o meu amigo, como eu próprio, como o Manel, conseguimos pensar para além dessa troca de paradigma, isto nos associamos a escola entusiasmado: ó, pá! Olha, tive uma ideia. Nós entramos na escola, chegamos lá. Olha, tá aqui o Albino Almeida. Ah, se faz favor... nas escolas de Gaias, a Sr.^a Dr.^a já está a sua espera. Pois está, que eu disse... até liguei. Em muitas dessas escolas, em muitas dessas escolas, eu acredito que... pá! Para as associações de pais é o Albino que está e os pais vão aumentando.

A – E quando a gente não consegue fazer melhor, o que acontece (?) o pai fica à entrada da porta, só pode entrar para falar se tiver marcado antes... não tem outra maneira de fazer isto, percebe? E isso é quase incontornável, ou seja, eu já fui tentado a pensar que a Ministra de Educação desse uma orientação às escolas de dizer, como é que os pais partilham o espaço da escola. Mas como sabe, nos regulamentos da escola a primeira coisa que aparece é o atendimento aos pais, como é do horário... aquilo está tudo formatadinho. Tudo formatadinho...

E – Senhor Dr., os pais que estão nestes órgãos, os pais participam na construção dos principais instrumentos e documentos orientadores da escola, de política da escola. A gente bem sabe, porque é professor há muitos anos, e também defende a teoria, também sabemos que são os inconformados que podem mudar a história, mas os pais participam verdadeiramente na construção do projecto educativo da escola, do projecto curricular. Participam? Então se participam, por que é que aceitam esse papel passivo e secundário que lhes é dado nas escolas?

A – Vamos ver. Eu não falaria em aceitar. Na prática, o que é que acontece? E pelo país tem sido... eu vou ver se consigo ser o mais claro possível nesta análise. É assim: os pais acham, ouviram falar, a CONFAP é falada, mas o que é isto da CONFAP, o que é que se passa, associações de pais, e andam a procura disso no terreno. E depois disponibilizam-se para isto e vão aprendendo, percebe? Vão aprendendo a fazer isto, pelo caminho. E, naturalmente que o que eu sinto é que há pais que, como não há definido um papel, nem se deve haver, se calhar deve, quer dizer, é uma questão da formação de quadros e da formação de pais, é uma coisa que tem que ser muito bem pensada. Mas a verdade é que os pais, se um conselho executivo consegue manter aquele diálogo, aquela presença, enfim, tratar bem, vamos dizer assim, os membros da associação de pais, há aqui uma relação que se estabelece como parceiro, como eu lhe digo, que isto é cooperação, não é parceria, o mais forte acaba por controlar o elo mais fraco, digamos assim. Quando é que as coisas se complicam? Quando o elo, os pais,

entram numa lógica que reivindicativa, pedindo muitas vezes que é razoável e também o que não é razoável, mas é fundamental dizer alto e para o baile, se fundamentam os conselhos executivos têm tendência a fazerem uma abordagem de chamar para dentro. (trecho inaudível – fala muito baixa) precisa tomar cuidado, o tipo fala mais sabe o que diz. Então tem tendência a chamar... mesmo que desconfiada, mas diz, pá! É o tal, se puderes com o inimigo junta-te a ele, percebe? Mas a verdade em muitos casos, olham para os pais e dizem, pronto, nós já sabemos o que estes pais querem... então. A forma, a cultura de termos implicação dos pais é que tem que mudar. Que isso não muda por decreto, percebe?

E – Mas é que a sensação que tenho...

A – Mas também quando os pais acham que estão a desempenhar bem o seu papel, param ali...

E – A sensação que eu tenho no terreno é essa. Os pais têm a consciência de que não estão a desempenhar bem o seu papel...

A – Eles têm informação...

E – Porque eu tenho dado formação...

A – Eu sei que em formação eles são assíduos...

E – Pois, é exactamente.

A – Se eles se inscrevem para a formação estão lá e aquilo é uma coisa (?)

E – Eu tenho estado em muitas escola a dar formação, a falar para pais, são palestras abertas sem qualquer tipo de carácter formativo e falo, sobretudo, das conclusões da minha tese de mestrado sobre o envolvimento dos pais, da vantagem que tem o envolvimento dos pais na escola. E fala-se porque é que os pais, enfim, vão ao cinema, vão shopping, vão a café, vão ao futebol e não vão à escola? Esta é uma pergunta tão simples, mas tinha muitas respostas. E a grande maioria dos pais, a convicção que eu tenho e as respostas que eu disse que tenho deles é que eles até iam à escola, até se envolviam na escola. Mas, como? Esta é a pergunta que toda a gente faz: mas como? Ora, se a associação de pais, um presidente da associação de pais, vai para uma primeira assembleia do ano, em assembleia de pais, e diz: a associação de pais existe para fazer pressão sobre professores e depois diz, os professores têm medo de nós. Mas depois não aparece na escola nunca, não é? Nós ficamos com a sensação de que esta associação de pais é completamente ausente do projecto educativo da escola.

A – Vou lhe contar uma história verdadeira que um padre contava no lançamento do livro do Dr. Jorge Cotovio, sobre o ensino primário.

E – Eu tenho esse livro.

A – Ora bem. Então o que é que este padre dizia? Eu formei uma associação de pais, em 1968, no colégio e até escolhi um pai que até achava que tinha jeito para aquilo, que era o engenheiro não sei das quantas... Você aí, veja lá os pais que você acha que podem ser, vamos fazer aqui uma associação de pais, como nós queremos... Portanto, a iniciativa parte da escola. Ele dizia assim: a primeira grande facada que levei, foi quando, depois de estar eleito, e na primeira reunião para se tomar posse, hoje ele, com quem eu tinha e tenho grande consideração, se virou para mim, depois da assinatura de posse, disse: pronto, Sr. Padre, agora somos inimigos. Isto é lapidar! Estamos a falar de um engenheiro,

estamos a falar de um padre, estamos a falar de um colégio que forma uma associação de pais e num acto de aceitar, diz: não, a partir de agora, Sr. Padre, somos inimigos. E ele ficou preocupado com isto. Eu acho que esta história ilustra bem a forma como em Portugal nós dialogamos ou não dialogamos. À partida, nós temos que ser por definição, contra alguma coisa. Eu acho que nós estamos muito, e se calhar isto explica porque é que o país está onde está. O Dr. João César das Neves, que tem muita coisa, muitíssima coisa com que eu discordo, contava uma história que não é dele, é americana, mas que tem que ver com o facto daqueles empregados americanos vendo passar um imenso Cadillac, um carro de gama, topo de gama, pode até nem ser um Cadillac, mas outro qualquer, dizia: eu vou lutar para estar empenhado para ganhar dinheiro para fundar uma empresa para ter um Cadillac igual a este. Em Portugal, perante um carro de marca, um português desempregado, diria: filho da mãe, havia de estar desempregado como eu para ver que é bom andar a pé. E isto faz a diferença, percebe? Quer dizer então, nós não podemos fugir à matriz sociológica onde nós estamos. Nós temos um pessimismo natural, nós somos um pouco que oscila entre a depressão e a euforia, percebe? Nós fazemos o Euro 2004 e depois falhamos na colocação dos professores, logo no mesmo ano. E portanto, nós temos que perceber que provavelmente falhamos na educação, quer dizer, portanto, é aí que temos que concentrar os nossos esforços. Educação no sentido em que ela é definida, a escola centrada na aprendizagem e o sistema educativo centrado na escola. Quer dizer, é fundamental que isto se faça. Ou seja, se nós não ensinarmos, se nós não trabalharmos em coerência com a cidadania na escola, repare, a educação para a cidadania... parece que a cidadania é fora da escola. E de facto é muitas vezes fora da escola. Portanto, nós temos aqui alguns problemas que é uma matriz muito específica. Portanto, se eu sou pai, se eu sou da associação de pais, logo eu estou contra os professores. Mas eu também estou contra o autarca, posso ser até menos. A professora é a mesma. Por definição, quando eu sou **pai, sou de uma associação de pais, estou a defender os pais e este conceito de defender os pais ou defender os filhos é que** está mal. Eu costumo dizer, que nós estamos aqui, mas não estamos a defender os nossos filhos, porque eles não na guerra, nem estão entregues a nada. **Nós estamos aqui a prover os nossos filhos.** Ou seja, como dizia hoje o professor americano, os nossos filhos nasceram cidadãos e até os 18 anos somos nós que temos que os representar e vale a pena fazer bem, por que os filhos podem nos perguntar o que andastes a fazer votando, também em meu nome, até agora. Qual é o país que me deixaste? Então tu andaste a votar até agora, em meu nome também, por que eras tu que fazias em meu nome, por quê? Porque a lei prevê que pelo menos um pai, quando não seja o casal, **um pai é responsável pelo filho, portanto, significa que esse filho pode lhe pedir conta do voto que ele andou** a fazer. E dizer: então, afinal, é isto que me deixaste? É que também votaste por mim, que até agora eu não podia fazer... É aqui, portanto, que hoje pensar a democracia se chega a esta preocupação. O que é que nós andamos a fazer em nome dos nossos filhos, percebe? Isto tem que nos implicar a todos. Eu nisso, estou de acordo com o Presidente da República, nós temos que pensar que qualidade de democracia que temos. Ela não pode ser com os outros, ela tem que ser connosco. Percebe, professor? E portanto, eu acho que o problema é este, ou seja, nós temos uma cultura de corporativismo de quarenta e oito anos de ditadura. Salazar fomentou o corporativismo, como ele seria feliz se voltasse a viver e visse o que vai por este país, não é? É que ele ficou na massa do sangue e portanto, só pode haver uma coisa: nós somos uns contra os outros, por definição. Temos a inveja, de que fala o nosso, o nosso Gil, não é? A inveja. Porquê? No actual momento eu estou absolutamente contra as medidas que o governo toma que me prejudicam a mim. Mas as que as prejudicam a si? Está ótimo! Você estava carregado de privilégio. E você pensa o mesmo do Manel. Essas medidas para si? É uma desgraça, mas para o Manel são boas que ele até era privilegiado. Percebe? E portanto, eu acho que isso não se pode desligar do contexto social em que nos movemos. Ok? E portanto, que nós em Portugal achamos que o sindicato é

para estar contra o Ministro. Mas, obviamente, ele só tem um mesito para mostrar o que vale. Porque a partir daí, a gente arranja tudo o que pode, pode roubar... e vem logo o fulano para rua... não... quer dizer... portanto, esta é uma perspectiva tipicamente portuguesa. Enquanto na Europa se fala de tripartismo, enquanto na Europa os alemães elegeram um governo sabendo que ia subir o Iva, sabendo que iam cortar regalias aos militares, em Portugal não se disse isso, por que senão não se era eleito. E isto tem tudo a ver com o resto, depois, percebe? Ou seja, não podemos inserir os pais, porque eles não vão salvar o país. Eles têm a responsabilidade e devem assumi-las, mas não vão salvar o país. Nada mais. Porque eles têm práticas de décadas de que se eu estou na Ordem dos Médicos, dos Engenheiros e Advogados, se eu estou na CONFAP é por que tenho que defender e por que é que alguém me está a atacar. E portanto, nesta lógica que é transversal, não... procuro falar com os pais, explicando-lhe isto, mas naturalmente as palavras ajudam a mudar as práticas, mas não fazem elas próprias as mudanças. As palavras são agentes de mudança. Indutoras de mudança, se quiser.

E – O Sr. Dr. e a CONFAP até podem ter a consciência de que, efectivamente, mudam ou podem influenciar...

A – Tenho mais a consciência de que posso influenciar a mudança do que propriamente fazer a mudança.

E – As mudanças ao nível da CNE e tal, mas ao nível das escolas, será que as associações de pais têm consciência e têm dimensão para mudar a escola? Isto é, qual a real capacidade de mudança e de intervenção das APs nas escolas? Mudam alguma coisa?

A – Mudam... Repare, depende, depende tudo de um princípio que é este: nós temos aquilo que o meu amigo sabe na educação, nós temos o currículo oculto, não é? Se a escola não tivesse currículo nenhum, bastava os miúdos lá estarem para serem diferentes no final daquilo. Da mesma maneira eu acho que todos nós temos um currículo oculto. Todos nós fazemos coisas que não tomamos consciência. Alias, eu defino como ser humano, por que não consigo, tenho muitos actos inconscientes, mas tenho a faculdade de tornar conscientes todos os meus actos, não é? É o que me distingue dos animais. É a meditação, a reflexão, o poder, o poder... pensar a minha vida em função de maior expectativa de felicidade. É por isso que o Sr. Domingos falava a bocado ali, de que a educação é para o bem-estar é algo que existe para pensar no bem-estar de todos, para criar o bem-estar de toda a gente. E, portanto, nós temos que ter aqui em cima da mesa, esta questão do ensino. Se não é possível uma escola ser igual com uma associação de pais e sem uma associação de pais, isto por uma razão óbvia. Por que existir ou não existir faz muita diferença, porque existe, quer dizer, é uma coisa que está lá. Agora, ela pode ser ou não, factor de mudança das práticas educativas e das práticas de relacionamento com as famílias nas escolas, mas isso é uma análise que podemos fazer. Eu diria que há muitas que conseguem alterar substancialmente a vida das escolas, nomeadamente quando aceita envolver-se em planos de cooperação. Quando a escola diz: nós estamos a fazer isso com os meninos, vocês em casa ou na família façam isto. Conseguem mudar as práticas, ou seja, os professores passam a achar que têm que falar com os pais, antes de implementar determinadas práticas ou estratégias. Há outras que se colocam numa lógica, digamos de vigilância simples. Aham que não está bem, perguntam e a resposta vem mais ou menos que eles não estavam a espera que viesse ou no estivo que viesse e ficam sossegados. Até a próxima vez que voltar a acontecer um problema, voltam a perguntar, têm a resposta e sossegam. E há as associações de pais que conseguiram, digamos, pelo seu exemplo de trabalho, que as escolas lhe entregassem algumas funções. São aquelas que nós diríamos que têm hoje e são muitas. Que têm hoje os ATL, que tinham, até agora, os ATL, as cantinas, os

complementos de horário, etc... **eu acho que estas associações de pais vieram mudar muito a paisagem das escolas.**

E – Qual deve ser o papel...

A – E são a maioria. As que mudaram, efectivamente, nos últimos anos se nós avaliarmos isto, mudaram... e repare. As boas práticas das associações de pais levaram a que este governo reconhecesse no nosso Manifesto, que foi construído de baixo para cima e não de cima para baixo. E as conclusões do 20º Encontro Nacional foram participadíssimas, em Paredes de Coura. Conseguiram com que os governos dissessem: não, vocês têm razão quando vocês pedem uma escola a tempo inteiro, não é uma escola com professores lá dentro mais horas, não! É uma escola organizada na comunidade, com outras valências educativas. Quando vocês pedem aula de substituição têm razão, pois os vossos filhos são avaliados como se tivessem as aulas todas e às vezes não têm. Portanto, há aqui um conjunto de questões que decorrem do trabalho que veio da base para cima. Portanto, a própria CONFAP é hoje mais forte na medida em que as associações estão mais inquietas e procuram nomeadamente levantar à CONFAP... nós temos este problema, ajudem a resolver. Ainda bocado me ligou uma mãe, onde temos alguns problemas em Almada, como temos em outros lados do país, com a minha presença nos territórios, mas a minha ou de outro companheiro qualquer da confederação, em que nós naturalmente colaboramos, não é? Com as associações de pais dizendo: boa ideia, mas façam assim, façam assado, façam mais isto ou façam mais aquilo. Portanto, eu acho que essa vertente é muito importante, ou seja, tenho a total consciência de que isto mudou muito e que as associações de pais são muito responsáveis pela mudança positiva na paisagem educacional em Portugal. Agora ainda não chegam, tal como a escola ainda não chega aos lados todos. Mas isso...

E – E qual deve ser o papel das APs na defesa da escola pública? Das APs e da CONFAP, portanto do movimento, da própria entidade associativa.

A – O movimento, esse é um grande debate, amanhã vamos fazê-lo em Passos Ferreira e depois em Lisboa no final do dia. E eu diria o seguinte: **a escola pública hoje é reconhecidamente um bem que tem que ser preservado. Nos Estados Unidos o Programa "no child be young", "Nenhuma criança para trás", provou que a competição entre as escolas não resolveu o problema. Provou também que o princípio de que os pais teriam tendência a escolher uma escola melhor e que portanto o sistema se desequilibraria porque as escolas más deixariam de funcionar, também provou que não resolve. E provou que os miúdos à medida que escolhiam, cada vez mais miúdos ficavam fora do sistema educativo e o prémio às escolas que tinham melhor resultado, fechando as outras também determinou depois problemas de, digamos, de disponibilidade e de... na escola não cabem lá todos. Pois quando todos querem a mesma escola começou a haver prova de selecção. Quer dizer, só entram os que... já nem é o dinheiro, é mais naquela de fazer um teste de selecção. Portanto toda esta política nos Estados Unidos, como bem chamava a atenção, Roberto Carneiro, foi posta em causa. Toda ela. O que é que deu? Deu que a qualificação não existe. No final daquilo para que é que existe as escolas? Para ensinar, mas simultaneamente socializar. A escolaridade obrigatória é a socialização obrigatória contratualizada com o Estado. Então, o próprio professor Joaquim Bairrão tinha um texto muito interessante em inglês em que o professor dizia "Back to public school". E o "Back to public school" é precisamente isto, é a universalidade. É garantir a todos, é saber que temos os jovens receptivos a serem qualificados e educados. E portanto, o desafio está em diversificar para apanhar o máximo de pessoas dentro da escola e fazer na escola a transição para a vida activa. Ora, se lhes perguntarem dirão claramente que o**

projecto de felicidade que têm para os filhos é que eles venham a qualificar-se e encontrarem, em função da qualificação, um emprego que lhes permita feliz. **Por isso que os pais têm hoje a noção que a defesa da escola pública é essencial a garantir uma sociedade coesa, no sentido em que a escola tem que acolher a diversidade e tem que dar diversidade de respostas para poder enquadrar todos numa sociedade de maior bem-estar.** Portanto, não há dúvidas sobre isto. Quer dizer, eu acho que hoje é claro, não do modo... se me disser, será que os pais todos conseguem articular isso como você consegue? Claro que não, claro que não! Mas a verdade é que há esta noção dos pais e também gostava de lhe introduzir aqui um tema que estamos a constatar no movimento. Todas as organizações são relativamente leninistas na forma, na organização, são eleitas por uma assembleia que elege uma direcção e aquilo tem uma forma de piramidal. E depois alguns de nós acham que a pirâmide é assim ou é assado. Eu prefiro em espiral. Eu acho que as organizações no futuro, isto é empírico, não é cientificamente provado, mas eu acho que me tornei melhor presidente da confederação à medida que consigo ouvir todos e depois reflecto com o conselho executivo o com quem eu entendo, sempre com o conselho executivo, mas com o Licínio Lima, com o Zé Pacheco, com o Rui Trindade e faço voluntariamente e quando equaciono o problema a nível de direcção, de máximos representantes, digo: olhem, a CONFAP recomenda isto e faço a espiral em sentido contrário. E depois volto outra vez com problemas. Resolvi aqueles, porque eu sou hegeliano também, não é? Eu não me conformo com a tese e a antítese. Em Portugal é muito assim: eu vou com a tese, você vem com a antítese e negociamos aquilo a meio, nem eu fiz a tese, nem você a antítese, ficou tudo na mesma, parece que mudou alguma coisa. Pronto. Eu acho que é preferível nós sermos hegelianos, isto é: a antítese não pode parar a tese. Eu devo, naturalmente encontrar uma solução que garanta, pode ser contratualizada, tripartida, tudo bem. Mas que garanta que se faz. Eu acho que é fundamental que seja assim. Bom, e depois vai criar problemas. Claro que vai! Mas é para isso que a gente existe é para os resolver. Cada síntese cria nova contradição e cada nova contradição origina uma nova síntese e assim sucessivamente. Portanto, quero eu dizer que, tenho dito ao movimento que o que o movimento espera de nós e acho que interpretei isto bem, pois tenho sido eleito sempre por maiorias maiores e conseguido mobilizações importantes, eu acho que o segredo é este: as associações de pais levantam e trazem os problemas. Nós, a nível de confederação, temos tornar o máximo de problemas em questões sociais para que tenham respostas políticas. E por isso é que há dirigentes. Mas isto não tem, não tem que ser piramidal, prefiro que seja em espiral. Prefiro que seja qualquer coisa em que eu estou, recebo o poder, dão-me o poder, através de uma informação muito próxima, por isso temos a página e agora vamos lançar a revista, eu tenho que ouvir as associações de pais. Tenho que estar lá. **Por acaso tenho sido um presidente de proximidade, onde está o problema estou lá pessoal, ainda há essa possibilidade.** A segunda nota é que os problemas que me dão são a base da reflexão para os quais eu tento transformar em questões sociais para dar respostas políticas. E depois digo para baixo: ok, estes problemas têm estas respostas, nós pedimos politicamente estas respostas, ou às vezes nem é preciso pedir politicamente, é uma questão de dizer assim: estes problemas resolvem-se assim. Por isso, a noção de defesa da escola pública é algo que os pais têm muito claro, por que também aqui, também a escola privada tem alguma culpa. É que não existem associações de pais fortes no ensino privado. No ensino privado, as questões são resolvidas entre as associações de pais e a direcção...

(Fim do lado A – Cassete n.º 7 – Entrevista Dr. Albino Almeida)

(Cassete n.º 7 – Lado B – continuação da entrevista Dr. Albino Almeida)

A – Ao contrário do ensino público, muitas vezes as soluções não dependem só da escola, precisam do autarca, precisam do centro de saúde,

precisam do instituto da droga e da toxicodependência, precisam do instituto contra a violência das mulheres, contra a violência familiar. Coisas que normalmente as instituições privadas encaram de outra forma, **porque fazem uma selecção à partida dos jovens e, portanto, evitam muitos problemas através da selecção à entrada. A escola pública não selecciona ninguém à entrada, por isso tem um desafio muito maior. E é porque os pais sabem que ninguém é excluído à entrada, podendo ser excluído no caminho, mas à entrada ninguém é excluído, em princípio. Não é?** No facto formal da entrada ninguém é excluído é que os pais têm que só a escola pública poderá garantir que ninguém é excluído por qualquer razão menos objectiva.

E – Pronto, Sr. Dr. vamos acabar. No entanto, eu tinha feito um acto de fé, colocar-lhe esta questão. Bem sabemos que a questão do sucesso e do insucesso e abandono escolar é aflitiva e bem sabemos também que há problemas de aprendizagem enormíssimos e, também não é só problema da aprendizagem, também há muitos problemas de “ensinagem” nas escolas. Mas, certamente tem consciência que ultimamente tem havido um ambiente de maior crispação entre as APs e os pais... e os professores, e as escolas, nomeadamente os professores. Eu gostaria muito, se me fosse permitido de deixar a sugestão de que o movimento associativo pudesse ter em atenção, se calhar, uma outra estratégia de aproximação aos professores e às escolas que seriam uma espécie de sedução. O movimento pela sedução, isto é, não há dúvida nenhuma que a aprendizagem é um acto, uma construção individual e o aluno aprende só quando e se quiser. Dito isto significa que? Se as escolas, se eu conseguisse fazer... despertar em cada aluno o desejo de aprender eu tinha todos os problemas das escolas resolvidas. Bastava só isso, por um clique fazer despertar isso no aluno, o desejo de aprender. Portanto, todos os métodos clássicos, pedagógicos e contemporâneos, tudo estava resolvido e tudo tinha cabimento porque o sucesso era fatal, e 100 por cento. Ora, o que se passa não é isso, não é? O que se passa é que os alunos não têm, não conseguem fazer despertar este desejo de aprender, portanto, os projectos pessoais de vida que tem, e todos têm um projecto pessoal de vida, nem que seja para estragar a aula dos professores é um projecto? “Eu hoje vou estragar a aula do professor, portanto, ele não vai dar aula”. Isso é projecto. Mas, a maior parte, a maior parte não, mas, uma boa parte significativa dos alunos passa por aí, passa por ter um projecto destrutivo e auto-destruidor. Ora, o que eu solicitava à CONFAP se podia meditar neste assunto, neste projecto de seduzir, de sedução dos professores, mas também sedução das famílias para que por elas, estas também por sua vez seduzirem os filhos, ou seja, uma campanha pela positiva, de que estudar é bom. Chegar ao curso superior é óptimo. Ser alguém na vida é maravilhoso, porque se eles conseguissem valorizar o acto de estudar e o acto de estudar significa esforço de trabalho. Mas, se valorizássemos o acto de estudar, se valorizássemos o acto de aprender, se valorizássemos o acto de tirar um curso. Certamente, o desejo de aprender por parte dos alunos seria muito mais fácil de despertar se com um professor, minimamente preparado para a motivação. Ou seja, a motivação interna da própria pessoa, neste caso o aluno através das profissões seria muito mais fácil de fazerem despertar, portanto, o sucesso do aluno, o sucesso seria muito mais construído por parte da escola. Porque não tenha ilusão nenhuma, e sabe muito bem porque é professor que o insucesso do aluno dói muito nos professores.

A – Claro.

E – Ora, esta crispação que existe, este desânimo que existe por parte das escolas, ainda na última aparição pública televisionada, os prós e contras, não imagina o que eu tenho ouvido por parte dos professores a seu respeito a propósito da primeira intervenção. É um desânimo completo, é um desânimo completo, nós não temos ninguém que nos protege. É o que eu dizia semana passada ao Sr. Manuel: a minha escola é local de sofrimento, não é um local de utopia, não é um

local de sonho, não... é um local de sofrimento. Porque realmente todo mundo vira às costas ao professor. É este desalento, é este desalento que eu gostava de testemunhar, eu tenho a certeza absoluta que grande parte dos professores são bons profissionais, e que gostavam imenso de dar as mãos aos pais, de lutar com os pais para o sucesso dos alunos. Talvez que eles precisassem que de facto a CONFAP fizesse uma campanha da valorização do acto de estudar. Porque neste momento, o aluno diz... "o aluno não vale a pena porque estudar, para que?" Estudar ... porque não tem emprego, estudar porque tem uma caixa registadora, tirar meu curso superior para ir para Feira Nova, vou tirar o "IBM, introdução aos baldes de massa para a construção civil" ... Este tipo de raciocínio simplistas é o que domina nas escolas. Portanto, quer dizer: por muito que nós façamos o discurso do rigor, da exigência, não passa a mensagem, compreende?

A – Eu percebo, mas deixa dizer-lhe três coisas muito rápidas há cerca disso. Nós nunca estivemos afastados dos professores, esse é o primeiro ponto. Gostava de dizer que para mantermos permanentes diálogos com a frente... com a Federação Nacional de Sindicatos da Educação, um conjunto que são muitos sindicatos dos professores, eu tenho ido a muitas coisas promovidas pelos professores, e até fui este ano a uma coisa em Castelo Branco da própria FENPROF, estive também em Coimbra no manifesto à qualificação da educação. Há uma coisa que eu acho que nós não nos podemos deixar quietos. De facto eu não acredito, para lhe falar com toda a franqueza, acho que aquilo que eu disse está dito. Eu diria da mesma maneira, uma vez que tive cora atrás de mim e que isso naturalmente também pesou na forma como eu disse, não no que eu disse mas, na forma como eu disse. Tive a oportunidade aliás de falar isso com mais professores...

E – Pois, não foi o conteúdo, foi a forma.

A – A forma, porque não foi o conteúdo. Tenho a certeza absoluta que no conteúdo toda gente estava de acordo. Até porque na segunda parte eu tive a oportunidade de reiterar o que também toda a gente já conhece. Mas enfim. Eu tenho a noção clara do que está a perturbar isso é que se essa Ministra da Educação estivesse no tempo em que se, por exemplo, o Sr. professor Marçal Grilo ou o professor Roberto Carneiro em que não havia restrições económicas, seguramente nós não estaríamos perante este desânimo de que o Sr. Professor fala. Porque eu sou sensível e disse na televisão, eu sou sensível a alguém que está 5 anos na reforma e de repente percebe que está a 10. Eu sou sensível a alguém que contava com um tipo de reforma e de repente sabe que tem outro. Eu sou sensível a alguém que neste momento esteja a pensar: "eu só vou subir na carreira perante a avaliação e não perante aos automatismos" que estavam negociados. Portanto, eu não queria confundir a minha percepção de realidade, a minha compreensão para o desânimo que se abateu sobre os professores, não queria deixar de o valorizar mais do que o desânimo que se abateu sobre militares, sobre os juizes, sobre os advogados, sobre os trabalhadores por conta de outrem e sobre aqueles que desgraçadamente perderam o trabalho e não vão ter tempo de mostrar o desânimo a ninguém, porque ninguém lhes liga. São lixo social, como falava o sociólogo que eu lhe falei no Público. E eles também preocupam. Ora, são esse... esse lixo social que ninguém fala, que nem tem tempo para andar desanimado, para andar triste, para ter este estado de espírito que os professores têm, que neste momento, não tem ninguém que os defendam. E são esses que vão criar problemas nas escolas. E é por isso que eu acho que nós devemos ter, todos, uma reflexão muito séria sobre isso. E há dias disse numa universidade e vou dizer-lo também aqui: Nós estamos perante uma situação difícil no país, mas, temos que perceber que há diferenças nestas coisas. Ou nós nos sentamos todos à volta do sistema, por exemplo, que é um sistema de bem-estar, não pode ser somente educação. Tem que ser o sistema da reforma, o modelo social europeu e português

e percebemos que isso é difícil e tem que ser mudado, ou então metemos a cabeça na areia, cada um com toda a legitimidade vai dizê-lo da sua tristeza e da sua preocupação e do desânimo, imagina o desânimo que não vai nos cortes. É patente o desânimo do juiz. Agora, cada um mostra o desânimo conforme pode. E deste ponto de vista eu gostava de dizer o seguinte: a CONFAP vai relançar a Voz dos Pais, pedimos que escrevessem na Voz dos Pais os sindicatos, os professores, no sentido de que queremos que a confederação funcione como plataforma onde cheguem todas as mensagens dos parceiros, dos agentes educativos. Isso é um ponto. E isso é fundamental. Quanto a valorização do acto de estudar ele tem que ser feito obrigatoriamente, mas, não é a CONFAP que compete a representar, assim porque cabe aos professores. Nós vivemos hoje um sistema de avaliação que permite que nossos filhos passem reprovados a X disciplinas, o que significa que uma visão péfida da situação eu poderia dizer as minhas filhas: filhinhas, deixem, esquecemos 2 disciplinas, tratem das outras que é remédio santo para passar com altas médias. Portanto, eu não vou pedir. Não é sério o que se está a fazer, também não acho que seja sério chegar à Nação, a Santarém e ver uma Sra. Professora fazer um poema que dizia mais ou menos isso, que era assim: Preso na aula de substituição, o aluno soltava lágrimas porque do outro lado da rua cuja a janela lhe permitia vê-la, ele olhava para a casa dos pais, onde poderia estar em vês de estar na aula de substituição e eu a traí chorando, porque estava mais bem feito do que o que eu disse agora, eu até ia chorar, quando de repente pensei: sorte a do menino, que tinha a casa ao lado. E aqueles que fazer 20 ou 30 quilómetros que a Câmara vai levar à escola, para que casa iam naquela altura? E pedi a Sra. Professora que me escrevesse um poema sobre esses. Depois disse: ó Sra. Professora escreva-me também um poema sobre a angústia que as minhas filhas vivem com 5 testes numa semana e trabalhos de casa, ter que estudar para os testes com os trabalhos de casa, ter que estudar para os testes com tantos trabalhos de casa. Faça-me um poema sobre isso. E faça-me também um poema, Sra. Professora, de uma coisa que eu disse no programa e é por isso que eu digo que só pode ter sido a forma e não foi o conteúdo. Só há aulas de substituição porque há um professor que falta, ponto final. Como é que nós ficamos quando vamos ao hospital para uma intervenção cirúrgica e logo naquele dia o cirurgião não foi para bloco, como é que a gente fica? Como é que gente fica? Portanto, eu acho... depois as aulas de substituição tornaram-se o ponto central daquele maldito programa onde eu já recusei 6 vezes de ir e fui porque sou porta-voz de um conselho que eu devia de ir agora. Mas, a verdade é esta, valorizou-se uma questão à qual eu pergunto: os sindicatos cometeram ali um erro lapidar com que a gente viu, preocuparam-se muito essas pessoas com a forma como o presidente da CONFAP e eu admito que dei preocupações para isso. Mas, que diabos. Ouvimos dizer numa parte do programa que as faltas estavam mal reguladas, provavelmente, nem era daquilo que estávamos a falar. Eram poucas faltas. E como é que as aulas de substituição para tão poucas faltas, são o problema central. Eu ontem dei instrução ao movimento associativo de pais para começar a perguntar nas escolas, ó pá... não vamos falar de faltas porque aqui falta pouca gente... se vamos falar das aulas de substituição é porque está a faltar gente a mais. Vamos pôr as aulas de substituição nos sítios onde elas estão. Se só faltam 3, 4, 5 por cento dos professores, isso só pode ocupar 3, 4 ou 5 por cento do tempo que a gente a falar sobre educação na escola. Ou então, está subvertido. Ou será que de facto se falta mais do que aquilo que devia. Ouçam, estão perante a um presidente da CONFAP que tem convicções, não as deixará cair em nome de uma qualquer falha do sistema. Fará com que vamos todos pensar nisto. E eu não sou a favor de actividades de substituição, disse eu na televisão. Eu quero aulas de substituição e por isso defendo... pagas. Defendo que haja bolsa de professores. O professor não tem é que estar na escola, esteja alerta em casa e diga: eu a quarta-feira estou alerta, se faltar alguém, sou de filosofia, se faltar alguém de filosofia à quarta e à quinta, estou alerta. Se me chamarem, eu vou à escola. Agora, o conselho executivo tem que estar às 7 horas da manhã com o telefone ligado para o

professor de filosofia que vai faltar avisar, para ter tempo de chamar o outro, como se faz nos hospitais. Caro amigo, do que estamos a falar é de uma nova cultura na escola. A escola não existe porque existem professores, existe porque existem alunos. Eu não vou cansar de chamar atenção para isso. E se existem alunos, então. E eu estou de acordo que o insucesso dos alunos é preocupante para os professores, então, vamos ver em termos de organização como é que podemos atalhar os caminhos de insucesso. E eu acho que os senhores professores, alguns, e eu acho que os sindicatos já começaram a perceber que andaram mal nisto, não é? Já perceberam que o caminho é outro porque, eu vou dar instruções ao movimento associativo e vai sair um comunicado para a semana a dizer: meus caros amigos, as faltas em Portugal representam 10 por cento, diz a ministra. Não somo nós, é o ministério. Não pondo em causa os números não permitam que o tempo de reunião com os professores ultrapassem 10 por cento das horas que estão previstas, do tempo previsto para a reunião toda porque é um número, é a percentagem das faltas. Se não isso se torna um problema ao contrário. Porque o problema é de prática, o pessoal está desanimado porque no momento em que é pedido mais trabalho, vão-lhe ao bolso. E essa é a verdadeira razão da insatisfação das escolas, senhor professor, e a CONFAP não pode fazer nada. Pode estar solidária, pode perceber isso. Tenha a certeza absoluta disso. Agora vamos falar em estudar, vamos. Vamos reduzir os currículos? Os professores estão muitas horas na escola? Estão com certeza. Os currículos que nós temos, das 6 disciplinas para segundo e terceiro ciclo, não acho isso normal. Vamos fazer muito por isso com os professores, queremos fazer muito com os professores. Por os nossos alunos a estudar, a não se dispersarem extemporaneamente como se dispersam neste sistema e que aprendem coisas que não tem um puto de utilidade para coisa nenhuma, percebe? Desgastando professores. Eu já sei que tenho um problema: os sindicatos. Que é o medo do desemprego dos professores, trabalhemos por áreas como defende a lei de bases 46/86 de Roberto Carneiro e não por departamento que foi o máximo que os professores conseguiram fazer. A Escola da Ponte, não há faltas, não há turmas, não há... é diferente. Ousemos fazer diferente. Porque é que se tem que ser com não sei quantas carteiras viradas para o mesmo lado, como (?). Como diz Ruben Alves, não é? Estava eu pensando na história, tocou. Vira camarada, vai pensar na matemática, como é que é? Onde vamos todos pensando... quer dizer, toca a campanha e a gente ruupppppp! Vira o cérebro é que como se estiver a trabalhar, não é? Você está aqui a trabalhar comigo, tocava agora ali a campanha meu amigo iria fazer girar-se assim. Pelo amor de Deus, deixe-me ir tomar um cafezito, no momento disse que agora eu vou fazer ginástica, percebe? Está ver, portanto, nós achamos que os miúdos são tocados ao toque de caixa, que mudam, estão ali entertidíssimo no Português e vem a Matemática porque tocou a campanha, naturalmente. Tinha que ser assim, tinha que ser assim o currículo organizado e ninguém questionou a escola. O Platão se cá viesse achava que isso estava igual, o que é notável, quer dizer, mudou tanta coisa no mundo... Eu gostava, gostava e tenho todo o interesse em dizer, os nossos alunos vão estudar e seguramente vamos fazer esta campanha, e já falamos com o Presidente da República. Mas, há uma coisa que é muito importante: os professores não podem demitir-se e andaram muitos anos a fazer isso, de pensar a escola. De ousar pensar, reflectir e propor e agora só vão propor, só vão passar a propor porque agora alguém disse, sem mudar uma única lei, sem fazer uma única lei nova, alguém disse: atenção, que a aplicação selectiva das alíneas de todas as leis que estão no sistema, acabou. Agora é que vai aplicar as alíneas todas. Porque a gente pasma, pasma. Ontem um colega meu da Almada foi ver os projectos educativos de 94 para cá, todos eles prevêm na escola da Almada uma substituição. Por que agora nasce esse problema? Se lá estão previstas nos projectos educativos, percebe? E portanto, eu disse tudo isso por convicções e sou desta área, se não fosse era mais complicado, mas, sou. Caro professor Lima, eu acho... eu aceito seu desafio, estou preocupado com ele, tenho companheiros que dizem, vamos aproximar os professores e eu costumo dizer a mesma coisa, vamos

aproximar os professores, mas, não é para andar, eu adoro professores e professoras, então, tenho N amigos nisso, tenho o Rui, estamos aqui pela intervenção do Rui, com todo o gosto. Mas, isto não resolve o problema. Resolve-me problema quando outro dia o Rui falou no Jornal de Notícias e eu disse: o Rui eu estou contigo, já escreveste na página de educação, mas estou contigo. Vamos fazer um seminário, os dois, eis que vens comigo dar uma volta pelo país para falar da aula de substituição e de práticas pensadas e de reflexão sobre actividades, porque o debate, quem pôs as aulas de substituição no debate nacional foi a CONFAP. Porque eu disse à Senhora Ministra, se calhar Senhora Ministra vai começar por tirar a substituição, eu ia já directo ao assunto, porque há exames, porra! É o mesmo... e desculpe-me por falar português, mas, qualquer coisa corta da gravação, não é? Mas, os nossos filhos vão ser avaliados como se tivessem dado as aulas todas e alguns a esta hora que estamos aqui a falar ainda não sabem, ainda não tiveram 4 ou 5 aulas de matemática seguidas. Porque a profissão docente diz em média mulheres e portanto está... tem algum risco porque as mulheres têm os 3 dias do mês, pá! Quando não é mais, tem a gravidez, tem a amamentação. Mas que culpa tem as minhas filhas disto?

E – A defesa estará em que os pais metem filhos na escola e as escolas recebem só alunos?

A – Pois, é isso mesmo. É isso mesmo. E a escola precisa receber alunos, senão há desemprego de professores e é se calhar por aí que devemos começar a falar disto. Tal como nas universidades que não querem ser elas a seleccionar os alunos, querem lá ter muitos porque são pagas por cabeça. Talvez valesse a pena perceber para o que é que estamos a mandar os filhos estudar. E, se calhar, por que é que os nossos filhos gostam da escola, adoram as escolas. Porque tem lá os amigos. Mas, os únicos amigos que os nossos filhos da nossa desgraçada geração são os que fazem na escola. Porque já não vão ver os avós nas férias, já não vão passar o fim-de-semana com a família que estão a estudar e a fazer os trabalhos de casa, já não isso, já não aquilo. Os únicos amigos que fazer vêm do primeiro, do pré-escolar até ao ensino superior, só separam depois por causa da orientação vocacional. Porque muitos deles separam-se e vivem dramas porque perderam um colega que foi para a Engenharia, eu gostava era mesmo dele, mas eu gosto mais do outro curso e é difícil. Às vezes, o primeiro ano da universidade tem muito haver com a perda das referências afectivas dos amigos que se desencontraram. Portanto, eu acho que o debate é mais sério. O desafio está aceite, caro professor Fernando Lima. O desafio está aceite. Nós queremos aproximar-nos às escolas, vamos dar instruções neste sentido, mais, fomos chamados a muitas escolas para gerir o prolongamento, já metemos os autarcas a gerir os prolongamentos de horários, já dissemos que não queremos os professores nas escolas, mas que eles podem começar a ajudar até lá termos a actividade de educação física, disto ou daquilo que vai fazer a escola a tempo inteiro. Agora, também temos que perceber que há senhores professores que ainda não tinham percebido que o horário do primeiro ciclo mudou, que o professor pode entrar à segunda, às 10 porque houve natação das 8 às 10. Pode entrar à terça às 9, porque houve música ou teatro das 8 às 9. Portanto, a nossa aproximação aos professores, deve estar no terreno quando eles nos chamam com as APs. Olhe, chamou-me agora a Guimarães na próxima semana, lá vou eu a Guimarães. Conselhos executivos, APs por causa dos pré avisos de greve que os alunos fazem às aulas de substituição. Mas vão alunos também. Estamos a fazer um observatório na CONFAP a recolher, a avaliar, vamos tentar avaliar o impacto às medidas do governo, se a vida dos miúdos mudou para melhor, então vamos assina-las. Se mudou para pior, vamos eliminá-las. Temos que ter uma cultura de avaliação. Não podemos dizer que não há nada em educação. Temos que experimentar, temos que ousar. Pensar, reflectir e propor. E portanto, nestes moldes, nestes moldes está aceite todos os desafios. O Dr. João Dias da Silva, o Dr. Grancho, o Dr. Felipe do Paulo, o Dr. Sucena disse no debate

da televisão depois no final daquela coisa toda, precisamos nos sentar agora para saber como vamos fazer convosco estas medidas todas. Nós sempre estivemos disponíveis para fazer, temos ideias e temos uma coisa muito importante. Dez por cento dos membros das APs já são professores, o que também ajudará, espero eu, a fazer este diálogo. **Agora o que eu sinto é que quando os professores olham para os colegas com olhos de pais, são os mais críticos das actuações dos outros professores e se calhar, também explica** o porquê a CONFAP tem posições um bocadinho mais, mais bem fundamentadas, mas também mais exigentes. É porque temos uma professora universitária no conselho executivo da CONFAP e uma professora do 2º. Ciclo, que quando olham como mães para a realidade do que são os outros professores quando só pensam em ser professores, são mais críticas do que o presidente da CONFAP. E dou-lhe um exemplo, que é o exemplo da matemática. A Senhora Ministra foi a uma escola de Coimbra por causa da matemática, estava lá presente a nossa presidente da Federação Regional e a Senhora Ministra, no final disse: Porque são tão maus os resultados da matemática? Ah, porque o programa é muito grande. Então vá, o que é que a gente cortava no programa de matemática? Ah, isso não sabemos! Mas, por que é que não sabem? Nunca pensaram nisso? Não, nós já pensamos, mas depois se não fizermos os manuais, os pais vêm dizer que comprem os livros e que nós não os utilizamos. Eu pergunto se isso é sério? Eu pergunto se isso é sério? Quando vejo um Zé Pacheco a muitos anos na Escola da Ponte a fazer aquilo que os colégios fazem bem, que é o olhar para o currículo e dizer assim: Não, isso não dá. Corta-se aqui, valoriza-se mais isto, isto ou aquilo porque a gente vai ver como era o aluno nas competências e os saberes.

E – Na aprendizagem não há pormenores, na aprendizagem e na educação....

A – Pois, mas, este presidente da CONFAP é tão capaz, é tão capaz, caro professor. Este presidente é tão capaz, seria tão capaz e este, enquanto no sítio onde eu estiver como cidadão, de fazer um pacto educativo se me garantissem que se este país adoptasse o modelo Sueco de aniquilar os currículos, transformá-los em orientações curriculares. Se eu tivesse a certeza que a autonomia das escolas é diferente da autonomia dos professores, eu tinha tanto caminho para fazer em conjunto com os professores. Desde logo, ajudá-los em uma coisa que todos eles sentem, mas não dizem em público: acabar ou enfraquecer fortemente o Ministério Educação. Mas, isso só pode ser feito com uma coisa, quando os professores puderem olhar para a sua profissão, numa lógica em que eu sou licenciado em pedagogia, depois sou licenciado numa disciplina, não precisam que me digam o que é que eu tenho que fazer na sala. Digam-me o que é que eu tenho que ensinar, porque de todo o resto trato eu. E estes manuais, e os currículos, e os programas, já vii coisa mais indecente que é eu dizer que a minha filha não consegue acompanhar a matemática e professor dizer que tem que dar o programa, porque vai haver exame para o ano? Alias, não é por acaso que a CONFAP tem uma grande posição crítica dos exames porque os professores de filosofia, quando acabou o exame da Filosofia, o que disseram? Graças a Deus que não há exames na filosofia porque assim vamos poder ensinar. Portanto, não é aos pais que cabem sozinhos, dizer aos filhos, vamos trabalhar, vamos trabalhar. Mas era bom que nós e eles soubéssemos para que é que eles estão a trabalhar. Era bom que todas as escolas passassem pelo o que passou a bocado o Queirós e Melo que teve ir a escola buscar os trabalhos de casa, porque a filha adora os trabalhos de casa e por que? Porque os trabalhos de casa são consolidação da aprendizagem e são coisas que ela faz em 10 minutos sozinha. E como é que são os trabalhos de casa hoje em muitos lares portugueses? São algo como os livros de instruções da máquina de lavar? Na sala foi dito ao aluno como o tipo que nos vende a máquina de lavar e ensina-nos o botão de entrar água, desligar, ligar, por o Omo ou por o Presto. E depois, assim o resto você faz favor ler o livro de instruções. E a gente sabe porque as máquinas

avariam, porque a vida toda não lemos os livros de instruções. Mas, achamos que dizemos isso aos nossos filhos, hoje lê o livro de instrução em casa, amanhã... Ah! Não leste bem, toma lá mais. Ah! Não leste bem, toma lá mais. E achamos, depois ainda dizemos sacrossantemente são actividades de ligação entre a escola e a família. Porra! Três horas por dia, depois de um dia de escola, às 7 tarde. Acha que vamos mandar estudar mais os nossos filhos? Não, temos hoje uma escola, meu filho, que eu tenho a certeza que não, na tua escola, na tua escola onde eu te coloquei, o que te estão a ensinar é essencial. Mas, no que falam do programa dizem olha: a Mariana tem que saber matemática, mesmo que seja só para ser florista. Tem que saber português, mesmo que seja só para ser florista. Porque quando a gente pega os alunos e faz-lhes os currículos alternativos, quando a gente os perde da escola faz-lhes ensino recorrente. Quando a gente os qualificou em jovens faz o ensino para adultos e a formação ao longo da vida por que? Porque na altura própria deixamos fugir. Porque eles depois vão trabalhar e mesmo como florista sentem a necessidade de ir lá, para fazer um melhor contracto e uma melhor qualificação. Portanto, este é o desafio que está aceite nestas condições: de nos sentarmos e falarmos a sério disto, rebentar os programas, rebentar com os currículos e tornar o Ministério da Educação o Ministério de serviço e não um ministério de "ser-vícios" e depois finalmente dizer: se está tudo mal em educação, nunca nenhum pai esteve no Ministério da Educação a propor as leis, nunca nenhum pai no Ministério da Educação apresentou leis. Foram sempre professores que as fizeram na qualidade de ministros, secretário de estado, assessores e outros. Ainda não vi nenhuma organização no Ministério da Educação desde Abril, um assessor da Ministra para tratar de assuntos com os pais. E não me estou a candidatar ao lugar. Acredite no que eu lhe digo.

E – Muito obrigado.

(Fim da entrevista)

(Cassete n.º 1 – Lado B – Entrevista Escola da Corga)

E – Entrevista ao Presidente da Associação de Pais da Escola EB 2/3 Corga, Santa Maria da Feira, Sr. Peixoto.

E – Sr. Peixoto, com base no inquérito que o Sr. fez o favor de responder em Fevereiro deste ano e de qual eu fiz um trabalho estatístico, chega à conclusão

de que, eu enviei 162 inquéritos para 162 APs de Norte e Centro do País. Desses 162, recebi 37, só. Pronto, é com base nesta amostra que estou a trabalhar. Então, das 37 associações de pais que responderam o nosso inquérito, só 14 por cento dos pais são sócios das APs da escola a que pertencem. Então, só 14 por cento dos pais dos alunos são sócios das associações de pais. Que comentário faz a esses números?

P – Esses números, o comentário que eu faço é que de facto, demonstra o pouco interesse **que os pais mostram na vida associativa, mas principalmente no caso da pouca preocupação que têm com seus filhos.** E demonstra, **acima de tudo, que os pais entregam os filhos à escola, como se a escola fosse única e responsável pelos seus filhos e esquecem-se que a responsabilidade da educação dos seus filhos pertence única e exclusivamente aos pais. É essa a única razão que eu encontro.** Nomeadamente falando da minha associação, são, de facto, mais de 14 por cento, porque são, mas também demonstramos, também vimos que, de facto, nos primeiros anos, nos quintos, nos sextos, os pais ainda se preocupam...

E – Têm mais adesão, não é?

P – É, tem mais adesão. Nos outros, pensam que os filhos estão grandes e não... de facto...

E – Já agora, quantos alunos têm a escola?

P – Seiscentos e poucos alunos. Agora de cabeça não tenho ao certo.

E – E número de sócios, lembra?

P – Cento e poucos... cento e vinte, cento e trinta, neste momento. Pagando-se, atenção! Que os outros também são sócios, mas pagando... os outros são sócios na mesma. Portanto mais de 20 por cento, mas não muito.

E – Portanto, se está a dizer que existe desinteresse dos pais pelo movimento associativo, mas mais ainda é o desinteresse pela educação dos filhos.

P – **Mais desinteresse pela educação dos filhos. E são, precisamente, as APs com as suas actividades que os vão motivando para essas situações, porque não existisse, possivelmente, a maior parte das vezes, nem à escola vinha.**

E – Também perguntávamos, queríamos saber quantos sócios assistiam às assembleias-gerais das APs, portanto associações de pais, e, chegamos à conclusão de que somente seis por cento dos sócios das APs assistem as reuniões da assembleias-gerais. Que comentário é que quer fazer a isto?

P – No que diz respeito a nossa associação, não é assim. Aparecem muitos mais, muitos mais que seis por cento, principalmente na reunião, na primeira assembleia que se realiza no início das aulas. Depois nas outras já não é tanto assim, mas também aparecem muitos. Esses números, o comentário que eu faço é que de facto, demonstra o pouco interesse que os pais mostram na vida associativa,

E – Mas eles são sócios da associação...

P – Eles são sócios, mas, é o que eu digo: nos primeiros meses de aula eles aparecem, os sócios aparecem todos. Nas outras duas, normalmente fazem-se mais duas, nestas vezes vêm menos, portanto.

E – Tenho aqui exemplos de escolas que responderam, por exemplo, seiscentos alunos, oitenta sócios. Seiscentos sócios, portanto, assistem a reunião oitenta sócios. Cento e cinco, dez;

P – Portanto, no nosso caso não é assim. No nosso caso nós temos, portanto, cento e vinte, cento e trinta sócios, este ano ainda não contabilizei, não tenho a certo, exactamente, quantos são. Mas quando fazemos reuniões temos sempre, não teremos cento e tal, mas temos cerca de mais de cinquenta por cento dos sócios vêm às nossas reuniões. Por que motivo, não sei. Sei que ou pela nossa sensibilização, ou por outro motivo eles vêm. **Mas isto também, é como lhe digo, manifesta pura e simplesmente o desinteresse pelos filhos. Isso é que magoa.** É a falta de interesse que os pais têm pela educação dos filhos. O delegar de responsabilidade noutras pessoas, e isto eu não aceito.

E – No caso da escola, não é?

P – No caso da escola ou no caso as associações delegam nessas pessoas e eu não aceito isso.

E – Que comentário faz ao facto de mais de metade das APs, que responderam, afirmarem que só reúnem uma vez por ano? Significa isto que... significa, por exemplo, que a escola não tem problemas que obriguem a que as direcções das APs e a assembleia-geral da AP, por exemplo, não precisa reunir mais vezes por ano?

P – Não. É lamentável que isto aconteça, porque problemas nas escolas são é muitos. Todos nós sabemos, portanto, que existem. **É lamentável que... penso que isso nem se poderiam considerar associação de pais. Associação de pais que reúne uma vez por ano, não é associação de pais. Isso nem valia à pena, nem fazia sentido, nem faz sentido existir, na minha maneira de ver. Penso que toda associação de pais que não reúne, no mínimo, uma vez por mês...**

E – Eu estava a falar da assembleia-geral.

P – Ah, da assembleia-geral?

E – Porque da direcção, os números são ligeiramente diferentes, não é? Nós perguntávamos às associações de pais se as direcções funcionavam como um colectivo e responderam que sim, que funcionavam como um colectivo e interventivamente. Mas a verdade é que as direcções das APs reúnem, por ano, sete a doze vezes. Ora, sete a doze vezes. A maioria, portanto cinquenta e sete por centos das direcções das APs...

P – Das direcções?

E – Das direcções. Reúnem entre sete a doze vezes por ano. Portanto, dará uma média de uma vez por mês, mais ou menos. A questão é essa, se a escola é, por natureza, geradora de problemas, não é? A escola é geradora de problemas de diversa espécie e se as APs, como dizem, intervém tanto e colectivamente, não acha que deveriam reunir mais vezes?

P – Deveriam reunir... as assembleias... está-me a falar nas assembleias?

E – Não estou a falar agora da direcção.

P – Na direcção... **eu estou convencido que uma vez por mês é o suficiente. Salvo, raras excepções. Mas uma vez por mês é suficiente e é desejada. Nos outros dias, os outros dias cabem aos órgãos integrarem e portanto... só em caso das excepções é que se deve reunir, no meu entender, mais que uma vez por mês. É penso que uma vez por mês que é suficiente. Nos outros dias, tem o presidente da associação, o vice-presidente que vai à escola, resolve os problemas que tem que resolver e, então, durante o fim do mês tudo bem.** Penso que não é necessário mais. Mas no mínimo uma vez por mês é necessário. Às vezes nos reunimos mais vezes.

E – Repare, nós temos aqui escolas com mil e oitocentos alunos e que tem setenta e um sócios; mil, setecentos e treze alunos, têm cinquenta e um sócios; mil e setecentos alunos têm vinte e cinco sócios. Isto é uma amostra. Face a esta representatividade, quem representa quem?

P – **Eu penso que a associação de pais não representa ninguém, neste sentido.**

E – Sentem-se as associações de pais, neste caso, imagine que o senhor era presidente da associação de pais desta escola que tem mil e oitocentos alunos e tem setenta e um sócios. Você sentir-se-ia legitimado na intervenção que fizesse junto à escola?

P – Não, de forma alguma. De maneira nenhuma, eu penso que nem faz sentido. Quer dizer, a associação tem que partir de um princípio que tem que avançar com mais sócios, portanto. E criar condições para a ter, ou então... penso que, eu não diria, penso que não faz sentido tê-la, não é? Mas...

E – Isto é sintoma de quê? Porque é que isso acontece? Tantos alunos e são poucos sócios?

P – Olha o que se passa muitas vezes, eu vou lhe dizer o que é que se passa, é o comodismo por vezes das pessoas. Se lhe disser que nesta, na minha associação, anteriormente, eu devo dizer no primeiro ano que vim para esta associação, também existiam muito poucos ou quase nenhuns, pagantes, como é óbvio. Eu considero sócios aqueles que pagam as suas quotas. Os outros, defendemos nas mesmas formas, continuamos a dar os mesmos direitos, mas não os considero sócios porque não são pagantes. Isso no meu entender. Nesse sentido, penso que aí há um desleixo grande por parte da associação de pais, mas há ainda outra coisa mais importante no meio disso tudo, **penso que o maior desleixo será do conselho directivo dessa escola. Porque não é capaz de, também, de fazer sensibilizar os alunos ou os pais dos alunos a fazerem sócio e a fazer sentir o papel das associações de pais. Como sabe nós temos associação de pais, somos assim quase o pato feio das escolas.** Grande parte dos conselhos directivos, eu estou à vontade para falar nisso, porque já fiz parte de, portanto, duas associações de pais em escolas **diferentes e somos sempre vistos como o pato feio. Como aqueles que querem criar problemas e...** porque as coisas estão estabelecidas de certa forma, está tudo estabelecido dentro de certa forma que quando alguém vai interferir naquilo que é o habitual, o comodismo da própria escola, **é um intruso, não é?** E quando alguém se manifesta e entra de rompante, pode ter a certeza absoluta que está perdido. **Toda aquela direcção, toda aquela direcção que entra de rompante, que exige os seus direitos** que têm de facto, que têm de facto, **tem uma hostilidade** de tal forma dos conselhos directivos que... **ou tem que ser muito forte e tem que ser muito persistente...**, ou então acaba por desanimar, porque não tem

possibilidade, porque as escolas da forma como funciona e como funciona os conselhos directivos barram os direitos dos pais. Por esses motivos se deve esses números que aí estão e mesmo por esses motivos se devem os números que existem dentro da minha associação. Também por esse motivo. Eles começam a crescer, mas são etapas que se têm que ganhar lentamente. Não é uma coisa que a associação de pais pode entrar de rompante. **Se entra de rompante, pode ter a certeza que vai esbarrar... porque, olha: não há quase nenhum professor que gosta da associação e pais,** nenhum. Isto é... se souber que é a associação de pais... basta nós promovermos...

E – Mas porquê é que diz isso?

P – Vou lhe dizer por uma simples razão. E isto é um facto concreto não é uma coisa inventada. Nós propusemos, há dois anos, um prémio para os melhores alunos da escola e mais, também propusemos um prémio para os melhores professores da escola e não houve um professor do conselho pedagógico que apoiasse a associação de pais. Para instituímos o prémio dos melhores alunos e das melhores turmas desta escola, neste ano, não sabe o que eu passei. E tive que chegar ao ponto de dizer ao conselho directivo, porque eu queria atribuir os prémios e entregar os prémios, em uma festa com todos os alunos. E tive que dizer ao conselho directivo, você ou arranjam uma data ou eu vou fazer a data. E o resultado foi que eu tive que arranjar a data. E tive que fazer a entrega de prémio numa associação de pais, quando eu queria fazer uma festa com os alunos. Basta só isto. Não vamos a lado nenhum. Mas há dois que ando a lutar para instituir o prémio, os professores foram todos contra, não houve só um que fosse a favor. E este ano, foi por birra minha, por imposição minha que, se eles não me dessem os nomes, eu ia buscá-los à pauta e entregá-los. Mas não houve nenhum professor que me conseguisse dizer qual era o melhor aluno da turma. Foram à pauta e disseram quais eram os melhores alunos. Eu queria que fosse o grupo de professores a determinar quais eram os melhores alunos. Para mim, o melhor aluno não é aquele que tira as melhores notas, também pode ser esse o melhor aluno, mas há outras condições e outras condicionantes que poderão determinar qual o melhor aluno, mas só a directora de turma ou o professor do aluno é que sabe, não sou eu. Não houve ninguém que se disponibilizasse para isso.

E – Muito bem senhor presidente. Segundo o inquérito, a grande maioria dos presidentes das associações de pais tem como profissão a área dos serviços e as profissões liberais. São professores, são advogados, são engenheiros...

(fim do lado B – cassete n.º 1 – Entrevista Escola da Corga)

(cassete n.º 2 – Lado A – Entrevista Escola da Corga – continuação)

E – Portanto estava a dizer o Sr. Presidente que a grande maioria dos presidentes das associações de pais tem como profissão a área dos serviços e as profissões liberais, não é? Conclui-se, portanto, ou pode-se depreender disto que têm uma boa situação sócio, económica e cultural e portanto, não há, à partida quaisquer tipo de entrave ou de constrangimentos ou de dificuldades para prestar apoio aos educandos. Tem alguma ideia, ou faz alguma ideia porque é que é esse segmento social que preside a maior parte das associações de pais?

P – Olhe, tenho, porque tenho e sei precisamente porque isso acontece. Sabe porque que acontece? Porque infelizmente quem tem dificuldades, normalmente... dificuldades económicas, normalmente também não tempo e também não se sente com disponibilidade para integrar estas associações. Infelizmente, mas eu digo infelizmente. Porque... e talvez essa seja uma das razões que as associações de pais funcionam mal. Porque as associações de pais ou são

para servir quem de facto tem necessidade, ou então não faz sentido elas existirem. E **nós vemos a maioria das associações de pais que são pouco reivindicativas, porque as pessoas que estão à frente da associação de pais até nem têm problemas monetários, até nem sentem na pele o que é que é comprar para o filho e não o ter, o que é comprar um computador para o filho e não o ter, esquecem-se que nas escolas públicas uma grande parte dos alunos têm essas dificuldades.** E essa deve ser uma das razões do pouco interesse e depois o que é que verificamos? Verificamos que as pessoas que têm essas dificuldades têm um certo receio até de se expor, porque as pessoas que estão no topo são os senhores fulanos. E então têm até têm receio de participar, quando as associações de **pais forem de facto representativas das pessoas que mais necessidades têm, as coisas vão melhorar.** Mas enquanto nós andarmos sempre no topo da pirâmide, nunca vão melhorar. Porque o que acontece? Essas pessoas normalmente não se preocupam, porque não têm dificuldades com as dificuldades dos outros, depois também, porque têm uma condição social, também têm uma certa relutância em ir exigir dos conselhos directivos os que cumpram a lei e está tudo estragado. É muito fácil...

E – Então isto significa, poderá significar que não cumpre também com a sua obrigação...

P – Não cumprem com a sua obrigação.

E – Mas isto, então significará, a partir daí, que não mudando, não actuando de acordo com a necessidade da maioria dos sócios, ou dos pais dos alunos, isso pode influenciar naqueles números que à bocado nós vimos?

P – É isso! Também uma das grandes razões é estas, porque...

E – Isto é, a associação de pais não está a cumprir com o papel. Não estão a cumprir...

P – Exactamente! Não cumprem.

E – É isso?

P – que a maioria de facto não cumprem. Porque é incómodo cumprir.

E – Mas repare, segundo o inquérito, as reuniões das APs tratam, nas suas de gestão corrente, portanto, essas reuniões que vocês fazem mensalmente, tratam de assuntos importantes na vida da escola, como por exemplo: os transportes, a cantina, comportamento dos alunos, as faltas dos professores, a avaliação dos alunos, a gestão escolar, a pergunta é esta: sente que as APs, sentem que este tratamento que vos é dado, e este tratamento dos assuntos que vocês estudam nas vossas reuniões têm consequência nos órgãos, no dia-a-dia da vida escola?

P – **Muito pouco ou quase nenhum. Só com muita insistência é que tem.** Normalmente, nós, na associação de pais, ou pelo menos na minha, falo pela minha, não nos preocupamos muito com a falta dos professores, que isso compete a escola, em si. Nós só contactamos e discutimos e por vezes alertamos para essa situação. Nós preocupamos com o bem-estar dos nossos filhos na escola, se eles aprendem ou não aprendem. Porque temos a certeza, pelo menos é a nossa convicção, que não pelo facto de um professor faltar uma aula ou outra que o aluno vai ser bom o mal aluno, depende do professor, **mas quando nós entramos nos problemas da escola, nesses problemas todos, temos que ser muito hábeis**

para sermos bem recebidos e para conseguirmos aquilo que queremos. Muito hábeis, mesmo.

E – Pois, é que, no entanto a escola, solicita a ajuda das associações de pais fundamentalmente para organizar visitas de estudos, para organizar festas, questões de segurança... quer dizer, aqui há uma dualidade. Vocês dizem que tratam de assuntos muito importantes, muito sérios da gestão como transporte, falta de professores, comportamento do aluno, avaliação. Mas a escola reduz o vosso trabalho a organizar festas...

P – Nem isso...

E – Ou visitas de estudos.

P – Nem isso.

E – Não há aqui uma dualidade de posições, quer dizer...

P – Existe, existe.

E – Será que vocês atribuem muito importância ao vosso papel e a escola, ao contrário, não atribui importância nenhuma?

P – Eu diria, portanto... algumas... poucas... poucas, já é muita. **Porque de facto é preciso ser persistente para termos alguma.** No que diz respeito aos transportes, nós temos, que nos pôr em bicos de pés, nós temos que, às vezes, dar cambalhotas e, às vezes, nos metermos na frente dos autocarros. Mas nós lutamos e quando vamos dizer isso ao conselho directivo... é o primeiro a duvidar de nós, quando devia ser precisamente o contrário. Mas, como essas, são muitas outras coisas. Usam muito a forma que diz: cada um tem a sua responsabilidade e nós temos a nossa. Nós temos a forma de gerir e nós é que mandamos. E veja, no conselho pedagógico temos um representante, por uma série. **Não há hipótese, nunca, de uma associação de pais bater o pé, em pé de igual para com o conselho directivo ou para com os professores. Não há hipótese, nenhuma.**

E – Não acredita na força do argumento?

P – **Seja qual for, nós estamos sempre cortados. Nós temos que ser hábeis para conseguir alguma coisa. Porque nós estamos em minoria em todo o lado, enquanto os filhos são nossos. Nós é quem somos os responsáveis, mas quem manda, não somos nós.** Quem manda, são os professores e os conselhos directivos. **Porque, infelizmente, os conselhos directivos são formados, também são formado por professores e eu penso que não deveriam ser.**

E – Já vamos a esta questão.

(interrupção da gravação)

E – Então acha que não deviam os conselhos executivos ter na sua componente professores? Significa o quê?

P – Não... eu não digo... Portanto, também deveria ter professores, como é óbvio. Também lá deviam estar representados.

E – Mas acha que à frente do conselho executivo devia estar...

P – **Deveria estar o gestor. No meu entender, deveria estar o gestor, ou alguém independente dos professores. Porque não é fácil o professor tomar uma atitude que ponha em causa o seu colega de profissão.** Não é fácil, é difícil. E o que é que acontece? Tudo que seja contra os professores, o **conselho directivo, porque também são professores e também** são eleitos por esses professores, a maioria são os professores que elegem os conselhos directivos, estão de mãos amarradas. **E penso que no meu entender, esse órgão deveria ter um presidente que até deveria... não deveria ser um professor, mas também poderia ser um professor, desde que não** fizesse parte dessa escola. Desde que não desse aula, desde que não fizesse parte dessa escola, que não tinha nada a ver com a escola. **Era uma pessoa que era o director da escola. E depois, depois devia, neste conselho executivo devia estar representado os pais e também os professores.**

E – Já lá vamos a essa parte, também. No entanto, ainda no inquérito, em relação a esta matéria, como é que explica as associações de pais solicitem a ajuda à escola para angariar sócios? Será uma competência da escola angariar sócios para a associação? Não poderá conduzir isto a uma situação de subordinação e de instrumentalização das APs?

P – Poderá, poderá de facto, mas também a única forma que as associações de pais têm, não têm outra, ou então teriam que ter as direcções de todos os pais de todos os alunos, não é? Ou todos os encarregados de educação, então convoca-los, ele.

E – Não, a questão que nós colocávamos à associação de pais, no inquérito, é: a associação solicita a ajuda da escola para... e todos, cem por cento das respostas, enviar convocatória para as reuniões. Isto é uma coisa, mas depois havia uma outra variável que era: angariar sócios para a associação de pais. E 26 associações de pais responderam que sim.

P – Eu não diria que é papel da escola fazer isto. Mas que o deve fazer, deve. Porque faz parte, portanto, a associação de pais faz parte de uma escola e também deve, deve tudo fazer para que a associação de pais tenha a maior representatividade possível. Continuo a dizer que, portanto, que não é uma coisa muito saudável. Porque, normalmente, estão em situações opostas. Quando não devem estar, quando devem estar as duas em um só caminho. Porque uma associação de pais só se compreende de apoio à escola e não à luta contra a escola. Sempre de apoio à escola, concordando, discordando, mas deve ser sempre, no meu entender, de apoio à escola. Não é o conselho directivo, mas sim à escola. A escola tem que estar sempre, ou então não fazia sentido. E penso que, portanto, nós servimos, de facto, da escola para mandar convocatórias e solicitamos que a escola faça também a sua campanha, por exemplo, no meu caso, nesses dois anos, segundo me disseram, foi a primeira vez que um conselho directivo foi a uma assembleia de pais e, portanto, também se foi, foi pedido para que se sensibilizasse para essa situação. **Qualquer das formas, penso que é importante a escola participar na angariação de sócios.** Penso que é muito importante e é também estimulante para a escola, saber que a informação da escola, também parte, por isso, parte para dizer aos pais que existe ali alguém, que também não é só a escola, mas alguém que os representa.

E – Exacto. Olhe, o inquérito mostra que as APs acham que devem ser ouvidas, que devem ter uma palavra a dizer na gestão escolar em assuntos como, por exemplo: feitura de horários, actividades extracurriculares, questões de disciplina e indisciplina. Mas não se deve envolver em outros assuntos, como: formação de turma, os conteúdos a leccionar, a direcção de turma, o modo de dar as aulas. Aqui, há realmente uma separação de competências, não é? Isso significa

que essa separação de tarefas e competências e responsabilidades é total? Isto é, a associações de pais têm consciência total de que existem campos, ou tarefas, ou competências dos professores que são exclusiva dos professores e nas quais não se deve intrometerem?

P – Sim. **Eu acho que são tarefas que são exclusivo dos professores, os professores é que são os técnicos, eles é que estudaram e eles, sabem muito bem... Atenção! Tudo tem limite. E há tarefas que, de facto o professor é que determina, que adere ao que deve ser dado e o que não deve ser dado.** Contudo, os pais, **porquê são os únicos responsáveis pelos filhos e pela sua educação, devem estar atento à forma como esses professores leccionam.** Devem ter uma palavra a dizer, tendo em atenção que não técnicos de ensino e que devem deixar aos técnicos o que é dos técnicos. Eu estou...

E – Mas há muitos pais, há muitas APs, aliás, que responderam que querem e têm uma palavra a dizer na avaliação, nos conteúdos disciplinares, inclusive, no modo como os professores dão as aulas, por exemplo, quase metade dizem que se devem imiscuir, na formação de turmas. Não haverá, portanto, aqui o perigo dessa invasão de competências.

P – Exacto. Se formos por esse caminho, penso que existem de facto...

E – As APs querem controlar as escolas e os professores?

P – Não. De forma... pelo menos, no que me diz respeito não. Penso que o papel do professor é extremamente importante, embora o nosso também é importantíssimo, às vezes é importante, e eu penso que cabe, de facto, aos professores a forma... ao professor, nesse caso ao professor, como vai dar a aula e da forma com a dar. A nós, cabe-nos analisar se estar a dar bem, no nosso entender, ou não. E fazemos as nossas achegas neste ou naquele aspecto. Mas temos que dar, no meu entender, todo o direito de opção ao professor, **porque ele é que é o técnico.** Não somos nós, nem nos devemos imiscuir nessa situação. Salvo, naquelas disciplinas que eu continuo a dizer que são de formação cívica, portanto, no caso da Religião e Moral, que temos um papel a desempenhar. Que eu, por exemplo, na minha condição religiosa que tenho, não aceito certas formas de ensino que tenham. E temos que ter cuidado com algumas formas de ensino que é dado. Mas também temos que confiar que as aulas são de orientação do Estado e que os professores estão a cumprir aquilo que o Estado determina. Mas, também deveremos lembrar que o Estado somos todos nós. Há aspectos que, de facto, os pais têm e devem interferir, da forma como dar. Mas são esses casos pontuais. Mas deve, no meu entender, dar sempre preferência sempre, sempre, deve dar preferência ao professor da forma como ele age...

E – Como técnico...

P – Como técnico...

E – Certamente as APs recebem queixas de outros pais, dos professores, não é? E no inquérito responderam que quando recebem uma queixa de um professor reúnem a direcção da AP e toma uma decisão colectiva. A pergunta que lhe faço é: quantas vezes isso resulta em mudança do contexto da queixa e na sua solução? Isto é, a vossa decisão colectiva sobre a queixa que vos foi feita, quantas vezes resulta na mudança de comportamento do professor, ou de outra pessoa que motivou a queixa. A vossa actuação motiva a solução do problema?

P – Depende da forma como for tomada a tomada a resolução e como for tomada a resolução. Se nós formos com a ideia de punir, ou chamar o professor à atenção, recriminando, de uma forma negativa, normalmente isso não surte qualquer efeito e mesmo (?) e não tem qualquer sentido. Quando nós recebemos essa informação, trabalhamos, tomamos uma decisão e a decisão é de apaziguamento de chamar a atenção de alguma falha que tenha existido e compreender a situação do professor e porque que o professor também tomou, dando sempre o benefício da dúvida ao professor... as coisas resultam. Mas quando nós não damos o benefício da dúvida ao professor, normalmente nunca resulta. Por isso é que digo: **é preciso ser muito malabarista para ser presidente de uma associação de pais e saber, muitas vezes, da forma como há de chegar ao local. Não podemos ir em linha recta.**

E – Mas as APs sentem que, efectivamente, influenciam a tomada de decisão do gestor da escola e dos órgãos da escola.

P – Em algumas situações, sim. Embora muito poucas. Quando nós pressionamos neste ponto ou naquele ponto, depois, as coisas de imediato, não sei, mas depois bem se vê. Porque os próprios presidentes dos conselhos executivos advogam os professores e dizem: a AP é que fez barulho, a AP é que propôs isso e depois...

E – **Há pessoas que têm medo das APs?**

P – **Exacto. É uma coisa que eu acho mal.**

E – Mas têm medo?

P – **Mas têm medo. E vêem as APs com maus olhos. E isso é muito mal. Enquanto deveriam sentir as APs alguém que estava ali para os apoiar e para os ajudar, porque muitas vezes eles também precisam.** Porque só quem é professor ou quem passou por esta situação é que sabe muitas vezes o que é que custa a um professor às vezes fazer quilómetros para chegar a sua escola, para depois que chegar aí dar uma hora ou duas horas de aulas e, regressar outra vez, fazendo uma série de quilómetros, muitas vezes não sabem, não sabemos os problemas que os professores estão a passar. E nós hoje temos dias bons e amanhã temos dias maus. E os professores são como nós, são rigorosamente como nós. Com dias bons e dias maus. Quando são os seus dias maus, nós temos que estar aí nessas alturas também para os apoiar. Mas, ao contrário eles pensam que não. Pensam que nós estamos sempre do lado contrário e é um grande mal que eu vejo nos professores. E, perdoe-me a expressão: eles pensam que nós estamos do outro lado da barreira. E não estamos, nós estamos do mesmo lado da barreira que eles.

E – Por isso tal hipótese quer significar uma falta de coordenação e de diálogo até entre as duas partes.

P – Sim, sim. Mas, mais do que diálogo é lamentável que eles, pelo menos eu já tentei fazer reuniões com professores, portanto, não em conselhos pedagógicos, não em

E – Informais... Reuniões informais?

P – Reuniões informais, não é possível... Porque eles não aceitam ou porque o conselho directivo... Eu estou a falar do ponto de vista...

E – Pois, pois.

P – Mas, já aconteceu em outras escolas também. **Os professores olham muito mal, com muitos maus olhos para nós (risos). Não faz ideia de quanto. A ideia é que pensam que nós somos os papões.**

E – Claro. Olhe, voltando um bocado atrás, na conversa que à bocadinha tivemos sobre a questão das APs estarem representadas no conselho executivo. A maioria das APs acha que devem estar representadas no conselho executivos das escolas. Como? Para que? Com que competências? Querem mais poder para que?

P – Nós não queremos mais poder. O grande problema é que as pessoas pensam que as APs querem mais poder. **Nós temos o poder porque nós é que somos os donos dos nossos filhos. Não é o conselho directivo que é o dono dos nossos filhos. É a nós que nos cabem. A lei determina que os pais é que são responsáveis pela educação.** Ora, se somos nós, os responsáveis pela educação, por que é que nós não podemos ter decisões na educação dos nossos filhos? É só isso. E eu...

E – Querem pertencer ao conselho executivo?

P – Não só **queríamos, deveríamos...**

E – Com que competências então?

P – **Com competências de gestão... eu não diria de gestão, mas de informação. Seremos informados de tudo que se passa.**

E – Mas, isso só tem direito...

P – Temos direito, nós temos o direito. Alguma vez isso aconteceu?

E – Os senhores estão representados em todos os órgãos de gestão da escola.

P – Somos representados em quê? Um...

E – Então, mas para receber a informação...

P – **Recebemos uma informação quando nos é dada qualquer informação, possivelmente sabe muito bem como é. Temos que nos pôr em bico de pés. E nem sempre, nem sempre há disponibilidade...**

E – Então, querem estar no conselho executivo das escolas, só pela questão de serem melhor informados?

P – De **sermos melhor informados e termos intervenção na...**

E – Ah! No inquérito...

P – Queremos ver se...

E – Negociar tomada de decisão?

P – **Tomada de decisão de tudo o que diga respeito a educação dos nossos filhos. Isso é ponto assente.**

E – **Consegue separar na escola, instrução de educação?**

P – Ai, consigo. Consigo. Instrução é uma coisa e educação é outra. Infelizmente...

E – Portanto, educação para os pais e instrução para os professores.

P – Exactamente.

E – É assim?

P – Educação para os pais e instrução para os professores. Porque educação pertence aos pais e a instrução aos professores. E é isso que infelizmente os nossos professores têm enormes problemas nas suas turmas porque eles têm que ser educadores e instrutores. E é aí que está o grande mal. E os nossos professores só foram preparados para serem instrutores. Não foram preparados para serem educadores. Nenhum deles recebeu praticamente formação de educação. A educação é uma coisa que... portanto, que... nasce muitas vezes com a pessoa. Eu costumo muitas vezes dizer: que há pais que não deviam ter o direito de serem pais (risos). E é um bocado, quero dizer que há pessoas que deviam ser proibidas de serem pais.

E – Pois, há um provérbio que diz que a educação para um filho começa 20 anos mais cedo.

P – Eu não diria isso. Diria muito mais. Então, vou lhe dizer uma história, uma história não, uma situação verdadeira que houve uma vez, e vou citar o falecido padre Francisco, da Paróquia de Guisande, que uma vez foram lá perguntar: Senhor padre, quando é que vou começar a educar o meu filho? E ele deu-lhe essa resposta tão simples: no tempo da tua avó. É simples que os pais já não tinham tido também educação, senão ela não podia fazer essa pergunta. Por isso não é 20 anos atrás, eu diria muito antes.

E – Muito bem. As APs acham que a sua actuação na escola deve ser vista como a de um parceiro, a de um recurso, vigilante da actividade da escola e defensor dos alunos. Eu queria que focalizasse essas duas expressões, duas variáveis: vigilantes e defensoras dos alunos. Não haverá aqui nestas duas escolhas uma tentação de carácter sindical e policial por partes das APs?

P – É um erro que muitas APs de facto incorrem. É um erro que correm. Correm muitas vezes por pensarem que são, que estão ali tipo polícias, para policiar. Eu devo dizer que uma das vezes, não foi nesta associação, mas, foi em outra associação. Eu tinha colegas meus que iam todos os dias fiscalizar se a comida estava boa ou estava má. Portanto, não davam o benefício da dúvida ao conselho executivo da comida ser boa ou ser má. Se os funcionários se portaram bem ou mal com os nossos filhos. Isso é ridículo. Eu não vejo isso bem. Eu acho que uma APs tem que ser um parceiro da escola. Também tem que estar vigilante como é óbvio, não é? E todos nós temos que estar. Os professores têm que estar, os conselhos directivos têm que estar, nós também temos que estar porque são os nossos filhos. Não são os filhos do senhor professor, nem os filhos do senhor presidente do conselho executivo. São os nossos. É o meu filho que está em causa. São os nossos filhos que estão em causa. Então, temos que estar vigilantes. Mas, nunca, nunca, nunca, no meu entender, com aquela intenção de policiamento, de nada. Isso não. Tem... as APs têm que...

E – Ainda a bocado utilizou a expressão que as APs devem fazer pressão sobre os professores.

P – Não. Pressão sobre os professores nunca. Dialogar com os professores sim, pressão nunca.

E – Olhe, a legislação actual defende os interesses das APs. É que a maioria, cerca de 25 associações, em 37, dizem que defendem. Eu pergunto-lhe se tem consciência de que falta alguma coisa para legislar?

P – Falta. Falta de facto.

E – Tem consciência, por exemplo, de que muitos das APs não sabem sequer os direitos que têm, que a lei lhes consagra?

P – É natural que não tenham. É muito natural que não tenham. Porque a maioria das pessoas que vão as APs... ou por formação que são mesmo assim, nem sequer sabem a maioria deles o papel que tem. Também não se interessam em saber. Por esse motivo é tudo uma questão de sociedade. Nós vemos, portanto, se os membros das APs não são interventivos, como é que isto deverá ser?

E – Ora bem, quando existem, por exemplo, pais, APs, que dizem que podem participar do conselho executivo, escreveram isto, que podem participar no conselho executivo não acha que eles ignoram completamente a legislação? Que se diz respeito.

P – Lógico é que estão a ignorar, sabem que não podem, não é? E no entanto eu defendo que deveriam poder.

E – Sim. Isso é outra coisa.

P – **Isso é outra coisa, mas, lógico que neste...mas, portanto... não tem de facto não poderá escolher neste caso...sabem perfeitamente...**

E – Acha então que não falta legislar nada?

P – Não...

E – Vocês sentem que o vosso papel é suficiente nesta nova ordem escolar?

P – Não. Eu continuo a dizer que não é suficiente. Deveriam, deveriam, portanto... os poderes que existem, se fossem todos bem aplicados...

E – Só faz falta portanto fazer parte do executivo? É isso?

P – Não diria...

E – Já estão na assembleia de escola, no conselho pedagógico, no conselho disciplinar, no conselho de turma...

P – Só fazer parte...

E – Falta o conselho administrativo e o conselho executivo.

P – Pronto. Mas, se de facto a representatividade fosse equitativa. Se nós estivéssemos representados em todos esses órgãos, mas, tivéssemos a representatividade que têm porque representamos os alunos. Eu acho...

E – Então acha que a representatividade nestes órgãos devia de ser de um agente educativo, entendendo que os professores são um agente, os funcionários outro agente, os alunos outro agente e os pais agentes...

P – Exactamente.

E – Devia ser um representante por cada agente educativo, é isso?

P – Exactamente, exactamente. Só assim, só assim haveria de facto verdade nas decisões, no meu entender sim. Porque, por exemplo, numa escola existem 50 professores, mas, existem 500 ou 600 alunos ou 700 alunos e... vão decidir 50 pessoas pelo destino de...

E – mas quem é o técnico, afinal, da instrução aqui?

P – Não poderemos confundir a parte técnica com a parte educativa. O técnico é que sabe, não somos nós. Nós sabemos de educação...

E – Mas será que a escola consegue separar tão bem a instrução da educação, quando é que a escola faz o papel de educador.

P – Olha, faz muitas vezes, mais que as vezes lhe compete, eu digo compete, não que às vezes que lhe é devido, por nós termos plena consciência de que existem pais que mandam os filhos para a escola para não os aturar em casa. Isso é instrução que é real. E enquanto eles estão na escola, estão sossegados e podem andar. Como eu sei que estão em casa e levam os filhos para amas, porque não estão para os aturar e depois a escola é o depósito de tudo. E depois a escola é que sofre com todas essas consequências, por que não há, portanto, uma harmonia, uma conjugação de esforços, uma sensibilização da própria escola, para com a comunidade escolar, como pais, como encarregados de educação, portanto, a própria escola vive muito, no meu entender, é um mundo à parte da sociedade em que temos. E enquanto isso não mudar, enquanto as escolas não se... portanto, não se mentalizarem que têm que fazer parte da sociedade que temos, que têm que ensinar baseado na sociedade em que está inserida, nós não vamos a lado nenhum. **Porque é muito difícil, é muito diferente um professor que está habituado a dar aulas numa cidade, como vir dar aulas para uma aldeia é totalmente diferente. Se o professor só sabe dar aulas numa cidade, se vem para a aldeia ou vice-versa vai haver buraco. E as coisas têm que ter, cada um tem que ser sensível e ensinar conforme a sociedade em que está inserida. Não se pode dar a mesma educação a um filho de um médico, por exemplo, estou a falar em filho de um médico, mas portanto, de uma profissão liberal alta, não é? - Da mesma forma que se dá a um filho de um operário. Não pode ser a mesma.** Portanto tem que haver diferenças. Nós vemos que as nossas escolas a maioria delas não têm psicólogos, salas de apoio, as aulas de apoio... olha, são uma vergonha. Você sabe melhor do que eu, vá lá que este ano está institucionalizado em que os alunos não podem ter vagas, têm que ter lá os professores. Mas continuamos com...

(fim do lado A – cassete n.º 2 – Escola da Corga)

(continuação da entrevista – Escola da Corga – Cassete n.º 2 – Lado B)

P – Ainda há dias ouvimos, e eu constato isso, mesmo aqui na minha escola, que está um professor de educação física a olhar por alunos de matemática, a olhar por alunos de inglês, por alunos de francês, e o professor só está a tomar contas deles. Se pegassem num funcionário e pusessem lá um funcionário qualquer

acaba por fazer a mesma coisa. Eu acho que nós temos que, quando pensamos em fazer coisas...

E – Então como é que se resolvia isso?

P – É tão simples como isso: as escolas terem pessoal, professores suficientes, ou por exemplo, um professor de cada disciplina livre na escola. Em que faltava um professor de português, ia um professor de português fazer uma substituição ou dentro da mesma área. Não podemos é por...

E – Significava que se tivesse que ter mais dez ou doze professores, ou catorze ou quinze professores que podiam estar em uma sala sem fazer nada. O dia todo, a semana toda, o mês todo...

P – E podiam estar. E podiam estar. Nós sabemos que a prática nós diz que não estão. Nós sabemos que não há praticamente escola nenhuma que não haja um professor que não falhe uma vez por... que todos os dias não haja uma falta de um professor. Nós sabemos que não existem. Que não existe. Não há escola praticamente nenhuma, hoje que pode dizer: hoje não falta nenhum professor. Temos que bater palmas porque, de facto, aquele não apareceu, não faltou. Mas nós sabemos que faltam por esse motivo, por aquele motivo. Lógico, nas escolas pequenas isso não acontece com essa frequência, mas nas escolas grandes sabemos que isso que é verdade. Por exemplo...

E – Olhe, eu acho que encontrei aqui a definição para aquilo que defende na questão do conselho executivo, da associação de pais pertencerem ao conselho executivo. Chama-se as organizações do Terceiro Sector. Não sei se já ouviu falar nesta expressão "Organizações do Terceiro Sector". Portanto, são escolas que não são nem privadas, nem estatais. Portanto, nem privadas que visem o lucro, nem são estatais, mas em que as associações de pais fazem parte da gestão, são escolas sem fins lucrativos, que têm objectivos públicos e sociais, mas que as associações de pais fazem parte da gestão. Acha que seria um bom modelo?

P – Isso vai ser, penso eu, o modelo do futuro. Quer nos queiramos, quer não. Isto só pode caminhar por aí. Porque, olhe nós vemos...

P – **Nós vemos, por exemplo, porque é que os alunos das escolas particulares são os melhores alunos? A nível nacional está provado que são os melhores alunos e nós temos que caminhar para aquilo que é melhor. No pior nós já estamos e quando o Estado determinar que vai dar, que a educação de um aluno custa "X" e esse dinheiro que vai dar tem que servir, quer para o ensino público, quer para o ensino privado, vai ver que a maioria vai pedir para o ensino privado. Pois vai, por que é melhor.**

E – As escolas da organização do terceiro sector não são privadas.

P – Pois, mas quando, mas quando as escolas funcionarem... escolas públicas, não estatais....

E – ...em que as associações de pais fazem parte também da gestão da escola.

P – Exacto. Mas é só por esse caminho que nós lá vamos chegar. Digo até mesmo que, se calhar, vai ter que ser mesmo por aí. **Quando for entregue aos pais a responsabilidade também da gestão das escolas**, vai ver que as coisas vão melhorar. O que é que acontece nesse momento? Neste momento é que a escola, gaste muito ou gaste pouco, o conselho directivo é que decide e acabou. Se

os pais acharem, por uma forma ou de outra, que tem uma gestão mais equilibrada e que podem dar uma refeição melhorada aos filhos, com o mesmo dinheiro que o Estado ganha, **por que nós sabemos que o dinheiro é muito mais bem gerido por todas as associações sem fins lucrativos do que por aquelas do Estado.** São bem mais geridos pelas associações mistas, vá lá, o Estado e privado são muito mais bem geridas do que as outras. Porquê? Porque existem aqueles pais, que eu chamo de carola muitas vezes, que têm gosto em participar e colaboram e arranjam patrocínio e arranjam forma da escola funcionar. Na escola do Estado, não. É como o conselho directivo determina, determina. Se determinar que vai sopa amarela todos os dias, vai dar sopa amarela todos os dias. Nem sequer preocupa se os alunos não gostam de sopa amarela. Mas se os pais tivessem interferência, é assim, nós com o mesmo dinheiro vamos fazer ideias diferentes. E nós vamos caminhar para isso, mais tarde ou mais cedo. Eu pelo menos estou convencido que sim.

E – A autonomia de uma escola é um instrumento e uma técnica de gestão para melhor coordenar e articular o poder o poder central, nesse caso as DREs (?), com as periferias que são as escolas, não é? E portanto, à partida, é assegurar níveis de eficácia, de eficiência da própria escola. Qual é a vossa posição face à maior ou à menor autonomia da escola?

P – A escola quanto mais autonomia tiver, melhor se torna, no meu entender. Mas a nível de tudo... eu diria também a nível de professores, infelizmente não tem. Seria bom...

E – A nível de professores significa o quê? Contratação de professores?

P – Exactamente. Ser a escola a única responsável pela contratação de professores e acabar com isto que acontece que são colocados nas escolas, os professores que a própria escola não quer. Até já os conhece, até não são bons professores, mas foram lá colocados e têm que lá ficar. E se fosse da responsabilidade dos conselhos executivos de cada escola contratar os seus professores os pais podiam exigir ao conselho executivo que aquele professor, professor A, B ou C que acham que são maus, para o ano não deveriam ser colocados. Não deveriam ser, portanto... ao ponto de ser mandados embora ou coisa... substituídos. Neste momento que não... eles têm que receber aquilo que lhe dão. Bom ou não é o que vem. Só grande pressão é que se teria o contrário. Aí, nesse aspecto, penso que o conselho executivo devia ter era mais independência do que a que tem. Nesse aspecto devia ser independência total.

E – Não acha que as APs poderiam ser utilizadas como "carne para canhão" (entre aspas), que se utilizaria para abrir as escolas à iniciativa privada ou à privatização das escolas públicas.

P – Se esse fosse o bom caminho, não viria com bons olhos. Portanto, se fosse não era que as associações servissem de "carne para canhão", **mas se as escolas, portanto, passassem a ser geridas de uma forma idêntica a forma privada, penso que era uma boa ideia. Não significa que fossem privada, por que quando entra só o privado existe o lucro, alguém vai sofrer no meio disso tudo, não é?** De facto temos que ser realista nisso. Mas se fosse uma gestão equitativa...

E – Não há uma outra forma, porque a escola privada visa sempre lucro.

P – Visa sempre lucro. O que é certo é que os resultados mas...

(confusão de vozes sobrepostas. Não se percebe quem fala)

P – Mas também podemos correr o risco de também não ser garantido o ensino a quem precisa dele, mas sim só quem pode. É isso...

E – Mas isso significa que se podiam utilizar outros instrumentos de privatização. Como sabe a privatização da educação e das escolas, do ensino não é propriamente uma novidade nos dias que corre, não é? Há muitos países mais desenvolvidos: Estados Unidos, Nova Zelândia, Inglaterra e Suíça, onde o movimento da privatização das escolas é muito grande. E até em Portugal já existe alguma situação dessa. Eu gostava de saber qual é a vossa opinião sobre, por exemplo, alguns conceitos como: escolha de escola. O que é que pensam sobre a escolha de escola. Os pais poderem escolher a escola que quiserem para os filhos.

P – E isso era fundamental que assim fosse. Cada pai escolher a escola que quer para seu filho. Por exemplo, se o Estado gasta "X" por cada aluno, sabe que aquele aluno chega no fim do ano fica por "X". **Eu posso querer pegar no meu filho, pô-lo noutra escola, mesmo que seja numa privada, em que o Estado me garante o mesmo que gastava se ele estivesse na pública,** me garante o mesmo dinheiro. Portanto, aí então eu cobria o resto, neste sentido. Mesmo nesta situação...

E – Dentro das escolas pública...

P – Mesmo dentro das escolas públicas. Penso que cabe aos pais...

E – Aquilo que está a falar é do cheque-ensino.

P – Exactamente, o cheque-ensino. O cheque-ensino, é o que eu digo: é muito importante. Mas mesmo no caso das escolas públicas, penso que cabe a cada pai, neste caso a cada encarregado de educação, escolher a escola que quer para o seu filho. Porque nós sabemos que umas funcionam de uma forma, outras funcionam doutra e não é por acaso que umas têm um resultados e outras têm outro.

E – Já ouviu falar no sistema de vouchers?

P – Não conheço.

E – E por exemplo o desconto nos impostos? Isto é: tudo aquilo que o senhor gasta na educação ser totalmente descontado nos impostos do final do ano. Ou seja: digamos que você fazia um vale, digamos assim, levantava no Estado para pagamento das despesas da educação do filho.

P – Eu penso, eu penso que isso não seria... sou das pessoas que pensa que os ensino devia ser gratuito na totalidade.

E – **Então concorda com o financiamento público da escola privada?**

P – **Exactamente. Com o financiamento público da escola privada.**

E – Na totalidade?

P – Pronto, sou das pessoas que pensam...

E – Então, também, tinha que defender a saúde completamente gratuita, fosse num hospital público ou num hospital privado.

P – Exactamente, na mesma forma.

E – Nesse caso, por exemplo, não havia lugar para os consultórios privado?

P – Haveria numa condição...

E – Pois se eu tenho direito a saúde...

P – Mas haveria consultórios privado...

E – Mas se eu tenho ali um hospital público e ali tem um hospital privado, que dizem que é melhor, o senhor vai em qual?

P – Lógico que vou àquele que melhor me satisfizer.

E – Se o senhor não tem dinheiro para ir para o hospital privado tem que ir para um público?

P – Mas, mas o grande problema é esse. Por isso é que eu digo que a saúde, o Estado devia pagar, nesse caso, da saúde, quer no público quer privado deveria pagar na totalidade.

E – Neste caso então vai reclamar que o Estado lhe pague o taxista daqui para o Porto. Se eu tenho a camioneta pública que tem um preço e pode ir de táxi. O Estado tem que lhe pagar...

P – Não é bem assim...

E – É privado...

P – Não é bem assim. Não poderemos pensar num táxi público, com o assunto não se brinca e mesmo com o ensino...

E – Não, estou a falar da questão do privado e público...

P – No caso do privado e público

E – A respeito do financiamento privado...

P – É tão simples como isto. Hoje em dia já se sabe quanto é que custa, por exemplo, falamos a bocado do médico, não é? Eu penso que eu poderia poder escolher o médico que eu quisesse para a minha saúde. Não é o médico que o Estado me quer dar. Porque o médico que o Estado me quer dar, possivelmente até nem percebe nada daquilo a que... sobre a minha saúde. Não. Eu deveria ter o direito, por isso pago os meus impostos, de escolher o médico que eu quero. E o Estado pagava ao médico que eu tivesse escolhido. O médico... era estabelecido aquele "X" por consulta e o médico quer me atender, atende. Eu vou ter outra alternativa. Mas o que é...

E – Se o Estado desse o mesmo dinheiro a uma escola privada que dá a uma escola pública acha que era possível a escola privada dar lucro?

P – Era, era, era possível dar lucro. Porque é muito mais bem gerida. Porque quem está lá à frente tem que mostrar que se está a trabalhar e tem que se chegar ao fim do mês e ter resultados. Então via geri-lo de forma de ter resultado positivo. A escola pública, meus amigos, nós estamos a lidar com

dinheiro que não é nosso e quando nós lidamos com um dinheiro que não é nosso, temos mais tentação de esbanjar. Quando o dinheiro é nosso...

E – Mas as escolas são mal geridas exactamente por causa disso: porque o dinheiro não é do gestor da escola, então pode-se estragar?

P – Sim. Não diria isso.

E – Acha que eles que nadam em dinheiro?

P – Não, não nadam em dinheiro. Quase nunca têm dinheiro para nada. Pelo menos eles queixam-se que não têm dinheiro para nada. Mas, com coisas que se poderiam fazer de outra forma e de ter outras oportunidades sem, às vezes, esbanjar (?) Portanto, era uma gestão diferente.

E – Depende mais da habilidade ou menos habilidade do gestor.

P – Por isso é que defendo...

E – Nada garante que um gestor profissional seja mais habilidoso para lidar com a escola pública...

P – À partida é. Ele recebeu formação específica para isso.

E – Uma escola não gerida eficientemente, não vai gerar receitas próprias.

P – Mas tem que ser feita uma gestão equitativa daquilo que recebe. E quem recebe formação específica para isso é que deve gerir. Eu, pronto, me sentiria bem... não significa que não existam excelentes, no caso, professores com essa capacidade. Está fora de questão essa minha afirmação, nem sequer estou a por em causa...

E – Até, se calhar, os gestores da escola privada são professores também.

P – Às vezes também são. Mas são escolhidos. Não são eleitos por professores.

E – Normalmente são gestores.

P – Exacto, mas atenção, não são eleitos como professores. São escolhidos pelos donos...

E – Ou são os próprios donos...

P – **Ou são os próprios donos. Por algum motivo é. E eles... os alunos aprendem.**

E – Olhe e o conceito de escola contratualizada? Já ouviu falar?

P – **Eu... fui portanto... era a tal... era o tal... a tal situação que falava** a pouco, que a escola deveria, deveria, deveria ser dado uma meta e ter resultado sobre isso e só assim é que nós vamos para frente.

E – Qual é a vossa posição quanto a ideia de colocar toda a escolaridade básica na total dependência do poder local? Seja no que diz respeito aos currículos, seja no que diz respeito ao financiamento, aos recursos humanos, às obras... como sabe, o poder local, as câmaras municipais já têm a competência do primeiro ciclo,

não é? Do pré e do primeiro ciclo. Mas também se fala na colocação de todo o ensino básico, portanto até o nono ano, até por que há o conselho local de educação, etc. Qual é a vossa posição quanto a colocar nas mãos das câmaras?

P – **Olhe, seria bom se fosse dado às câmaras, portanto, verbas suficientes para gerir a suas escola e arranjar suas escolas.** Mas nós temos, eu pelo menos tenho...

E – Mas isso não iria causar problemas, por exemplo, conselhos muito bem geridos, tem um óptimo presidente, muito dinâmico, com ideias...

P – O grande problema é isso...

E – ...ideias... e ao lado um conselho vizinho que tenha um presidente completamente contrário.

P – Mas é esse o problema que eu vejo. Por exemplo, eu não defendo bem essa situação, precisamente por isso. Porque, e depois existe aquele conselho que...

E – É mais rico, ou mais pobre...

P – É mais rico e tem mais condições para dar aos seus munícipes, não é? Então esses munícipes vão ser diferenciados em relação aos outros, porque às vezes estão em um conselho mais pobre e que não têm, não recebem verbas para isso e, então, vão ser prejudicados...

E – Isso significa, então, que poderia gerar, poderia ter desequilíbrios locais, regionais e portanto podíamos ter situações em que dentro do mesmo concelhos freguesias completamente antagónicas quanto ao desenvolvimento e haver aquilo a que eu chamo de democratização da exclusão.

P – Exacto.

E – Democratização da exclusão, isto é do que...no que se reflecte ela mesmo ao gestor da escola, mas gostam mais da autonomia e do poder local. Porque o poder local tem, enfim, um conjunto de gestores ou de... eu gosto muito da palavra gestão, nesta questão da educação, serem mais sensibilizadas, mais dinâmicas, conseguem, sei lá, ir buscar fundos a todo os lados, conseguem equipar as suas escolas.

P – Fazer o melhor...

E – Ver ao lado, no outro concelho, que não tem aquela dinâmica, aquela competência, se calhar. Então vamos ter, democraticamente, uma terra excluída...

P – Exactamente. Eu não diria dentro do próprio concelho, pois dentro do próprio concelho eu não acredito muito que as pessoas olhem para umas freguesias de maneira diferente...

E – Acha que todas as escolas do Concelho da Feira, por exemplo, as 15 escolas, que têm todas o mesmo nível de desenvolvimento?

P – Não terão, mais aproximam-se. Mas aproximam-se umas das outras. Não há, assim, uma diferença muito grande. Eu estou a falar, portanto, a nível da primária. Agora, a nível das EB 2/3, não, existem umas bem melhores que outras, com melhores condições que outras. Mas também são mais novas umas que outras. Mas é o que eu digo: **eu não teria medo dentro dos concelhos,**

portanto, dentro do próprio concelho. Eu teria muito medo é de concelho para concelho. Porque sabemos que ainda existe neste momento, isto quem anda por aqui, sabe muito bem. Nós temos, por exemplo, no nosso concelho em que a câmara municipal subsidia os transportes na totalidade. Mas se vamos a outros concelhos, já não é assim. Depende...

E – E as refeições, por exemplo!

P – E as refeições, por exemplo! Quer dizer, já não funciona da mesma forma. Nós vimos, por exemplo, agora mesmo no caso das primárias, neste caso o Concelho da Feira aderiu e tem o ensino do inglês em todas as escolas primárias. Mas existem muitos concelhos do país que não. Aí está a diferença. E Isso vai ser acentuado se, porventura, isso for avante. Seria, e acho que deveria ser, mas que fosse dado a cada concelho a mesma possibilidade de desenvolvimento, quer a uns quer a outros. Aí eu concordava.

E – Olhe, falando em exclusão e democratização da exclusão, eu tenho uma pergunta que é um bocado limitada, mas que também tem a ver com as competências das associações de pais, que é a questão das famílias desestruturadas. As famílias desfavorecidas que existem nas nossas escolas. Qual é o papel das associações de pais, face a estas famílias desfavorecidas e desestruturadas? E também queria que me dissesse qual é a vossa ideia sobre, como se envolvem essas famílias. Como se envolvem, como é que se traz essas famílias para a escola?

P – Olha...

E – Primeiro, se actuam, não é? O que é que fazem? Se é que existem, se têm conhecimento, se não têm conhecimento?

P – Não. Tenho conhecimento que existem. Tenho conhecimento que existem. E é de facto uma preocupação que eu tenho. Que eu tenho. As associações de pais não têm, mas é de facto um dever das associações de pais lidarem com essa situação e saber o porquê é que acontece. Por que é que acontecem essas coisas? Por que é que os...

E – Vocês actuam? Normalmente actuam nessas famílias...

P – Desde que...

E – ...esclarecendo, aconselhando?

P – Desde que haja conhecimento que exista. Ainda a pouco tempo fui, precisamente, ver o que é que se... Pronto, nós temos essa...

E – E têm tido sucesso nessa abordagem de campo?

P – Não muito. Mas tenho tido algum. Temos tido algum. Mas, por exemplo, ainda agora no caso do aluno que falamos a pouco, não foi só portanto, pelo problema de castigar o aluno, não. Primeiro foi-se à casa saber o que se passava com o aluno, foi-se falar com os pais do aluno, tentar saber porque as coisas acontecem, para ver se as coisas melhoram. É o nosso papel. E o papel das associadas de pais também é esse. Eu não diria que é das associações de pais. Também é das associações de pais, mas é de todos nós e não só das associações de pais e isso deveria ser um papel, principalmente da escola. Saber, ter alguém, infelizmente não temos, nas escolas não temos ninguém que se preocupe em saber se aquele miúdo chega à casa e se tem que comer em casa.

E – Não tem gabinete de apoios?

P – Não tem. As escolas, como a nossa, não tem.

E – Não tem gabinete de apoio educativo com psicólogo e professor de apoio?

P – Não. Não existe. Quer dizer, na teoria existe. As escolas na teoria, todas elas têm. Se em uma qualquer escola, todos têm. Perguntar: olha aquele aluno tem más, sabem porque ele tem más notas? Já foram ver onde é que ele vive? Já foram ver o que é que ele faz? Já foram ver se ele tem pai ou se tem mãe? Se ele de manhã toma o pequeno almoço antes de vir? Se sabem porquê ele chega cheio de frio e cheio de sono à escola? Não sabem. Não sabem. Quer dizer: eram coisas que, deveria ter um gabinete para isso. E as associações de pais têm um papel fundamental nisso. Também têm e deviam ser chamadas a isto.

E – Já propuseram ao conselho pedagógico isso?

P – Do conselho pedagógico é o que eu digo, temos um... e quando alguém diz alguma coisa os professores caem-lhes em cima, porque eles é que sabem.

E – Olhe, mas a escola tem instrumentos e documentos muito importantes, onde isso tem cabimento, por exemplo, tem um projecto educativo de escola, um projecto curricular de escola...

P – Pois é.

E – ...projectos curriculares de turmas, regulamento interno. Diga-me uma coisa, qual é a dimensão da ideia da vossa participação na elaboração desses documentos?

P – **Nenhuma. Pura e simplesmente não somos chamados. Quando somos chamados, o que nós dizemos tem pouca ou nenhuma influência.** Por isso é que...

E – Vocês, por exemplo, sabendo que o projecto educativo de escola é um documento que orienta e determina a política da escola, não é? Onde estão incluídos os sonhos, as ideias da escola e perceber, como a bocado falou e defende que os pais são um dos agentes da escola, não acha os sonhos dos pais deviam estar ali?

P – Pois deviam. Mas, olhe... agora só lhe queria fazer também uma pergunta. Estas áreas, as áreas de escola, projectos de escola... por exemplo... Diga-me só uma coisa: uma viagem de estudo. Se consideram viagens de estudo ou passeios? O grande problema está aí. É que nós trocamos os nomes das coisas. Não há, no meu entender, em quase nenhuma escola, nenhuma escola, nenhuma visita de estudo. Existem passeios de escola. Por que depois fazem uma visita de estudo...

E – E isso é negativo?

P – Não. Que chamem pelo nome próprio. Não, é positivo. Mas que lhe chamem o nome próprio. Que se chamem o passeio, que não lhe chamem uma visita de estudo. Porque ao fazer uma visita de estudo e depois não se perguntam sequer o que é que viram? Para que é que serviu? Para passear. Também é bom.

Já não deixa de chamar as coisas, os nomes. Projecto da área escola... qual é... existe...

E – Portanto, área de projecto.

P – Área de projecto. Diga-me no final do ano o que é que fizeram?

E – Não acha que isso que é no conselho pedagógico e na assembleia de escolas que essas interrogações devem ser levantadas?

P – Pois é, pois é... Mas o problema continua, como eu lhe digo. Temos um no meio de muitos e quando nós apresentamos uma proposta...

E – Porque a legislação obriga, por exemplo, na área de projecto haja um produto final.

P – E onde é que ele está? Na teoria existe, na prática não.

E – Não, na teoria não existe, se quer... se calhar...

P – Se calhar, até nem existe, não é? Mas a verdade é essa. Quando a associação de pais fazem propostas concretas elas são aí, depois...

E – Portanto, a dimensão, de facto, da vossa participação é diminuta. É isso?

P – É muito diminuta. É muito diminuta... temos que fazer...

E – Qual é a real capacidade... então volto ao princípio da nossa conversa. Qual é a real capacidade, qual é a real dimensão da intervenção das associações de pais no sentido de transformar a escola. Isto é, vocês operam mudanças na escola?

P – Muito poucas vezes operamos. É o que eu digo: só com muita persistência. É muito difícil.

E – Mas sentem que efectivamente a vossa intervenção é profícua, dá resultados?

P – Dá. Dá. O que tem que ser é persistente. Nós não podemos é desistir, nem nada.

E – Se não houver mudanças...

P – Então já teríamos desistido...

E – Então pergunta-se porque é que existe associação de pais?

P – Não. Exacto. Existem mudanças. Porque a persistência dos pais também é muita, a das associações também é muita. Ora...

E – Quer dar um exemplo dessas mudanças que você diz que existe?

P – Não. É, existe, por exemplo, o serviço de transportes.

E – Mas transporte não é propriamente...

P – É... mas pronto... mas é...

E – ...uma mudança que envolva a escola toda.

P – Mas também envolve.

E – E é tão importante assim para o efeito fundamental da escola?

P – Mas é. Porque se o aluno for bem transportado. Se não chegar à escola todo molhado, o que muitas vezes acontece.

E – A escola só pode mudar, através desses instrumentos próprios da escola...

P – Exacto.

E – Projecto educativo, projecto curricular da escola.

P – Exacto.

E – Projecto curricular de turma, regulamento interno, regulamento disciplinar.

P – Exacto. Mas tudo isso, tudo isso também interfere. Só o simples facto de haver uma associação de pais e se os professores e se a escola sentir que a associação é eficaz neste ponto é, às vezes digo teimosa.... (risos) às vezes digo mesmo teimosa, esse ponto é o suficiente para mudar a atitude. É tão simples como isso. Eu, neste caso...

E – Mas volto à questão importante. Essa questão muito importante, porque ou a escola muda pela força do argumento, e portanto os pais conseguem convencer a comunidade educativa que o melhor é ir por aquele caminho, ou a escola muda pela força do medo que os professores têm dos pais. Uma coisa é diferente da outra.

P – Uma coisa é diferente da outra e eu penso que...

E – **Há bocado disse-me que os professores têm medo dos pais.**

P – **Exacto. Têm...**

E – Então, se mudam, **mudam por medo...**

P – **Exactamente.** São as tais coisas. É fundamental um diálogo aberto entre as associações de pais e os professores.

E – Porque é que não há esse diálogo? Não consigo entender.

P – Eu também não entendo por que é que não existe. Porque os professores...

E – Você coloca a questão... da minoria dos pais nos órgãos...

P – Exacto...

E – Mas a gente pode estar em minoria e pode ter capacidade de argumentar e virar a assembleia a nosso favor.

P – Pronto. Mas normalmente em situações que se consegue, mas é o que digo... os professores pensam-se, sentem-se donos da verdade. E muitas vezes donos dos nossos filhos, o que é ainda mais grave. Sentem-se os donos da verdade e por vezes, donos dos nossos filhos, donos da educação dos nossos filhos. Eu tenho que lhes agradecer, que muitas vezes eles são mais pais do que professores e, em muitos casos tenho que lhes agradecer essa situação. Mas também sabemos que eles têm muito medo, têm muito medo... eu às vezes falo com professores e, por vezes, eles não agem de uma forma considerada, que considero correcta com o aluno, porque têm medo do pai. E se for membro da associação de pais, então é que mais medo tem. (riso). Eu acho isso terrível. Não faz sentido. E só com o diálogo forte entre as associações e os professores, eu penso que se houvesse um diálogo forte, sincero, aberto entre os pais e as associações, entre os professores e as associações de pais, em que eles sentissem que as pais, que as associações estava ali para os ajudar. Mas também temos que ver que existem membros das associações de pais que também pensam que têm...

E – Mas se calhar, também... se calhar voltamos outra vez ao princípio, a questão da representatividade. Quer dizer, uma escola com 1.800 alunos, tem 70 pais. O que é que os professores hão de pensar daquela associação?

P – Pensam que quem manda são eles. E têm toda a legitimidade para o fazer, embora não tenham porque eles não representam pai nenhum, não é? Essa associação...

E – O senhor, quer dizer, as associações de pais quando estão nos órgãos de gestão em que estão inseridos representam quem?

P – Representamos todos os alunos.

E – Representam os órgãos? Representa-se a eles mesmos...

P – Não. Nunca...

E – Representam os pais dos alunos, representam os sócios?

P – Representam todos os pais...

E – Ou representam o próprio órgão?

P – Não. Nunca representam o próprio... qualquer membro da associação de pais que faça parte de qualquer órgão, não é? Acima de tudo está ali está a representar a associação, que é do mandato da associação. E representam, por sua vez, os alunos e não só os sócios, mas sim os alunos da escola, na generalidade que é aquilo que a associação de pai representa independente de ter 20, 30, 40, 50 ou 1000 sócios. Representa-os todos e não só um ou dois. Isso, independentemente dos sócios que têm. Eu continuo a pensar dessa forma, porque não fazia sentido uma associação...

(fim do lado B – cassete n.º 2 – Escola da Corga)

FIM

Anexo 4

Grelha das categorias

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
	<p>E - Face a esta representatividade, quem representa quem?</p> <p>P - Eu penso que a associação de pais não representa ninguém, neste sentido.</p>	<p>E- representam quem? A eles mesmos? Representam a associação? Eles têm legitimidade para falar em nome dos mil pais, dos setecentos pais? Eles sentem-se legitimidade na intervenção que têm na escola?</p> <p>P- Eu, penso que sim! Temos que nos sentir, porque os outros pais que não aparecem, não quer dizer estão contra. Eu penso que é um princípio que se aplica a tudo. Evidente que não vamos por, nem podemos por em causa a legitimidade de quem se candidata numa direcção, que afinal é sufragada por uma minoria dos pais que presentes, mas o facto é que... acho que não podemos isto em causa.</p> <p>P - E este problema é posto às vezes, pelos professores. Não é a primeira vez que nos questionam qual a legitimidade que nós temos, o quem nós estamos a representar. Mas eu penso que eles não podem por isto em causa, senão teríamos que por tudo em causa: por em causa os nossos governos, teríamos que por em causa... teríamos a dar... é que no fundo não podemos tomar esta ausência como uma desaprovação ou como uma falta de apoio a AP.</p>		<p>E - Quais são as grandes diferenças das escolas tradicionais ao nível da gestão, ao nível de, se... quer dizer, a como faz?</p> <p>P - Quer dizer...tem uma participação muito, muito, muito preponderante, por assim dizer, não é? A característica basilar, na minha opinião, é a envolvimento que isso implica professores, alunos, pais, auxiliares, ou seja, a escola como uma comunidade educativa global, total, completa. Portanto, uma coisa é haver turmas ou classes, haver um livro para cada aluno, cada uma das áreas ou disciplinas, haver falta ou não de professores, haver salas isoladas de mono docências e outra coisa é não haver nada disso. É serem todos heterogéneos (...) Portanto, fazendo-os sentir parte integrante da mesma, não é? Portanto, é esta característica é, na minha opinião, a imagem da nossa escola.</p>	<p>E - Eles não poderão ser postos em causa dentro dos órgãos a que pertencem?</p> <p>P - Vamos lá ver! Só há duas maneiras de por em causa a legitimidade. É ir lá e votando. Portanto, se desde 1.000 pais só 25 ou 30 é que votaram na associação de pais, é esses 30 que têm que pedir e se ordenar com a associação de pais, os outros, infelizmente, não foram lá. E nós não podemos trabalhar... - eles [os professores] não podem pôr isto em causa, já que se o fizessem teriam, pôr em causa os nossos governos. ..em Portugal temos um Presidente da República que da última vez foi eleito por 52% dos trinta e tal por cento dos portugueses que votaram. Se nós fôssemos achar que era representativo os que não votam, então estaria mal a democracia, porque daríamos um prémio a quem não vai votar. Quem se preocupa em eleger, depois não representa ninguém? Há qualquer coisa que seria anormal...</p>

Legitimidade formal das direcções das Aps

Representatividade

Representatividade

Legitimidade formal das direcções das APs

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
<p>E - Quando intervém, é em nome dos cerca de 25 sócios ou dos 400 alunos?</p> <p>P - Não, intervenho em nome dos 400 alunos. No Ano passado fiz parte do Conselho Pedagógico e quando intervinha, não estava a ver se, realmente caso era do filho de um associado, ou não... Eu intervinha em função de todos os alunos e não só em nome dos associados.</p> <p>- quando intervinha não estava a ver se realmente o caso era do filho do associado, ou não. Eu intervinha em função de todos os alunos e não só em nome dos associados.</p>	<p>E - Ou representam o próprio órgão?</p> <p>P - Acima de tudo está ali está a representar a associação, que é do mandato da associação. E representam, por sua vez, os alunos e não só os sócios, mas sim os alunos da escola, na generalidade que é aquilo que a associação de pai representa independente de ter 20, 30, 40, 50 ou 1000 sócios. Representa-os todos e não só um ou dois.</p>	<p>E - Um outro colega seu que respondia-me a mim esta mesma pergunta dizia que era porque os outros pais não se interessam...</p> <p>P - Agora, normalmente para os cargos de representação, por exemplo nos conselhos pedagógicos, tem que se forçosamente um funcionário público, que tenha facilidade de justificar a falta, que não têm o patrão com aquela pressão, com as histórias dos prémios de produtividade. Um profissional liberal que tenha um horário flexível e que possa estar... eu suponho que seja mais por uma questão de disponibilidade até dos próprios horários do que propriamente pelo seu nível cultural.</p> <p>- os outros pais que não aparecem, não quer dizer que estão contra. ... no fundo não podemos tomar esta ausência como uma desaprovação ou como uma falta de apoio à AP, pois suponho que se eles não estivessem de acordo com a AP teriam que mostrar uma posição.</p>		<p>- a partir do momento em que o aluno se matricula na escola, para todos os efeitos, independentemente da quotização ou da contribuição ou do donativo (...), todos eles passam a ser integrantes dos pais que são representados por um grupo de pais enquanto associação de pais.</p>	<p>E - E eles representam-se a eles mesmos ou representam a um órgão?</p> <p>P - não é conhecido, nunca aconteceu que uma associação de pais fosse desautorizada pelos pais, enquanto tal. E, portanto, por quê? Porque, apesar de tudo se reconhece que quem está nisto dá muito sacrifício, penaliza muito as suas famílias é muito penalizado pelo exercício do voluntariado no movimento associativo de pais... Todos os pais do país terão oportunidade de fazer chegar à CONFAP seus pontos de vista, de os ver defendidos nos sítios onde se definem as leis, onde as coisas se tratam. Nós não podemos premiar quem falta aos seus deveres sociais e um dos deveres sociais a que os portugueses faltam olímpicamente é o envolvimento das coisas que o dizem respeito, daí os níveis de abstenção, etc ...</p> <p>- nunca aconteceu que uma associação de pais fosse desautorizada pelos pais, enquanto tal.</p>

Legitimidade por procuração das direcções das AP

Legitimidade pelo reconhecimento do trabalho, influência e resultados do MAP				
Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte
<p>E - Mas percebem que efectivamente influenciaram a tomada de decisão dos gestores da escola, dos órgãos da escola?</p> <p>P - Sim... acho que influenciámos um pouquinho, não é? (risos... risos...)</p> <p>P - Damos a nossa opinião, mas...</p> <p>E - Conta?</p> <p>A - As vezes conta.</p>		<p>E- ...porque hoje em dia ser presidente de uma associação de pais exige bastante tempo.</p>		<p>E - que de facto a sua acção e este tratamento nas suas reuniões têm consequências ao nível da gestão da escola?</p> <p>P - muitos conselhos executivos, que eu não vou aqui revelar, ... que nos fazem muitas vezes perguntas e põem questões, dizendo: estamos-lhe a propor a vocês, porque se pusermos à Tutela, podemos ter consequência disciplinares e pedimos a vocês que intervenham, porque se formos nós, não nos dizem</p> <p>- passe a imodéstia, tenho a noção de que há hoje, há hoje, um maior respeito pelas associações de pais nos territórios educativos ... (...)</p> <p>Foi o que aconteceu com a Associação de Pais da Escola da Ponte, foi o que aconteceu com a Associação de Pais da Escola de S. Gens, (...) e vou-lhe até dizer mais, muitos conselhos executivos,</p> <p>- agenda para fazer mais representações daqui até Março, quer com as "100 mil entradas na página da CONFAP este mês", quer com o facto de despachar "70 a 80 e-mails de três em três dias em Lisboa" o que, na sua perspectiva, significa que "há uma mensagem, há um conceito</p>

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
					<p>não nos respondem e provavelmente temos consequências disciplinares ...eu tive 100 mil entradas na página da CONFAP este mês, 100 mil entradas na página da CONFAP, e naturalmente despacho 70 a 80 e-mail mais ou menos de três em três dias em Lisboa. Isto quer dizer que estes 70-80 e-mail que chegam lá é porque há uma mensagem, é que há um conceito. Eu não tenho agenda para fazer mais representações daqui até Março</p> <p>- Aquilo que eu sinto, como Presidente da confederação, há 3 anos, é que uma das minhas, uma das mais valias que eu pus, e que, por meu intermédio, o movimento de pais associou, é que eu quando me sento com pessoas para discutir questões da educação, eu consigo fundamentar as minhas opiniões</p> <p>- Dez por cento dos membros das APs já são professores, o que também ajudará, espero eu, a fazer este diálogo. Agora o que eu sinto é que quando os professores olham para os colegas com olhos de pais, são os mais críticos das actuações dos outros professores e se calhar, também explica o porquê a CONFAP tem posições um bocadinho mais, mais bem fundamentadas, mas também mais exigentes</p> <p>- pedem aos pais que avancem como, digamos, como frente de defesa das suas próprias posições.</p>

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
<p>E - Representam-se a eles mesmo? Representam a associação de pais?</p> <p>P - Também. É complicado... explicar isto, não é? Porque, eu por mim falo, por mim própria, eu desde da primária que estou a representar os pais. (risos) Porque, pronto, ou porque tenho mais disponibilidade é...</p> <p>E - falo por mim própria, eu desde a primária que estou a representar os pais. Porque, pronto, porque tenho mais disponibilidade é...</p>	<p>E - Tem alguma ideia, ou faz alguma ideia porque é que é esse segmento social que reside a maior parte das associações de pais?</p> <p>P - Porque infelizmente quem tem dificuldades, normalmente... normalmentes económicas, também não tempo e também não se sente com disponibilidade para integrar estas Associações... Porque as associações de pais ou são para servir quem de facto tem necessidade, ou então</p> <p>- nós vemos que a maioria das associações de pais são pouco reivindicativas, porque as pessoas que estão à frente da associação de pais até nem têm problemas monetários, até nem sentem na pele o que é que é querer comprar um computador para o filho e não o ter.</p> <p>- quando as associações de pais forem de facto representativas das pessoas que mais necessidades têm, as coisas vão melhorar</p>	<p>E - Porque é que se escolhe esse tipo de pessoas, com este tipo de profissão para as APs?</p> <p>P - Primeiro, se calhar, pelo nível de conhecimentos que possuem, uns pela facilidade em lidar com as questões do ensino. Mas eu acho, sobretudo, é pela disponibilidade que eles podem ter ou que podem emprestar. Porque hoje em dia ser presidente de uma associação de pais exige bastante tempo.</p> <p>- para os cargos de representação, por exemplo, nos conselhos pedagógicos, tem que se ser forçosamente um funcionário público que tenha facilidade em justificar a falta, que não têm um patrão com aquela pressão, com as histórias dos prémios de produtividade...</p>		<p>P - A questão de quem preside a que... neste caso concreto das APs, penso que o factor mais importante é a disponibilidade ou da flexibilidade de quem se disponibiliza a integrar os órgãos das associações permite, portanto, claro que a questão intelectual, do conhecimento e etc.... também E - a competência?</p> <p>P - Sim, a competência, portanto, do empenhamento as vezes também pesa, não é? Mas, essencialmente o factor humanista de quem preside na minha opinião pessoal é mais importante, conta mais associado a esta disponibilidade e essa flexibilidade de tempo e de horário conta mais do que propriamente a questão curricular ou de habilitações</p> <p>- essencialmente o factor humanista de quem preside, na minha opinião pessoal, é mais importante, conta mais associado a esta disponibilidade e a essa flexibilidade de tempo e de horário, conta mais do que propriamente a questão curricular ou de habilitações ou.... até da profissão.</p>	<p>E - o que é que as associações de pais fazem para atrair pais à escola? O importante é que os pais, "venham à escola" e que "estejam na escola". O que é que lhe parece isto?</p> <p>P - Mas acontece que isto também se faz com pessoas e a verdade seja dita, alguns têm mais jeito para isto do que outros. Portanto, por aís se explica muitas coisas, vamos ser claro. Nem sempre as pessoas têm as características adequadas aos lugares aonde estão... Quer dizer, nós não formamos talentos. Não temos esta capacidade. Podemos descobrir e estimulá-los...Agora, de facto, de facto e certamente meu amigo percebeu, quando se tem lideranças...</p> <p>- as lideranças são muito importantes, porque as escolas também olham para quem lidera. Não olham só para a associação, em si, olham para quem lidera</p> <p>- nem sempre as pessoas têm as características adequadas ao lugar em que estão</p> <p>- é preciso que as pessoas não ocupem os cargos</p>

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
	<p>- vemos a maioria das associações de pais que são pouco reivindicativas, porque as pessoas que estão à frente da associação de pais até nem têm problemas monetários, até nem sentem na pele o que é que é comprar para o filho e não o ter, o que é comprar um computador para o filho e não o ter, esquecem-se que nas escolas públicas uma grande parte dos alunos têm essas dificuldades.</p>				<p>que as escolas também olham para quem lidera. Não olham só para a associação em si, olham para quem lidera... Uma constatação de facto de que é preciso que as pessoas desempenhem uma função e não ocupem os cargos. O que acontece é que nos poucos lugares onde os pais estão representados, porque não são formado, e podendo sê-los nos centros de formação das escolas, de facto o que acontece é que os professores, os pais ali ocupam um lugar e não desempenham a função.</p>

A problemática das famílias desfavorecidas				
Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte
CONFAP				
<p>E - Como é que actuaem em relação a estas famílias? Ignoram, envolvem ou simplesmente...</p> <p>P - Nós tentamos envolver um pouquinho, mesmo que a nível, temos aqui casos... tem aqui cinco famílias na EB 2/3 (?) e então, ao nível de transporte, são um lugar bastante afastado e a câmara não cedeu o transporte e (?) têm que romper cerca de três quilómetros até a paragem de autocarro e nós estamos a tentar junto, junto da câmara, ver se conseguimos um transporte para eles e aí onde a escola pode...</p>	<p>E - Primeiro, se actuaem, não é? O que é que fazem?</p> <p>P - Não. Tenho conhecimento que existem. Tenho conhecimento que existem. E é de facto uma preocupação que eu tenho. Que eu tenho. As associações de pais não têm, mas é de facto um dever das associações de pais lidarem com essa situação e saber o porquê é que acontece. Por que é que acontecem essas coisas? Por que é que os...</p> <p>E - Vocês actuaem? Normalmente actuaem nessas famílias...</p> <p>P - Desde que...</p> <p>E - ...esclarecendo, aconselhando?</p> <p>P - Desde que haja conhecimento que exista. Ainda a pouco tempo fui, precisamente, ver o que é que se... Pronto, nós temos essa...</p> <p>E - E têm tido sucesso nessa abordagem de campo?</p> <p>P - Não muito. Mas tenho tido algum.</p>	<p>E - O que as APs fazem em relação a estas famílias desestruturadas, disfuncionais... As APs sabem quais são, visitam-nas, tentar resolver os problemas, trazem-nas para a escola? Como é que se envolve estas famílias?</p> <p>P - É muito difícil, porque normalmente são famílias que... essas, então, é que sequer põem o pé na escola... e às vezes nós dizemos à escola: e a escola não faz nada? E a escola diz: pois é, nós ainda mandamos uma carta, mas elas, os pais nem sequer com carta registada se dignam assinar aqui... quer dizer... também não é esse... mas também não vão lá. Mas as APs também dificilmente põem os pés ao caminho e vão falar... sei que há APs, ou algumas pessoas que até fazem isto... mas eu penso que a maioria não faz este trabalho. É um trabalho difícil, também não se compete às APs... eu acho que a escola devia ter, não só, além de um psicólogo, como têm...</p>	<p>E - E já que falamos em desigualdade, certamente aqui também existe famílias mais desestruturadas...</p> <p>G - Bastantes, bastantes...</p> <p>E - Como é que envolvem essas famílias</p> <p>G - Assim, primeiro, geralmente crianças com maiores dificuldades na integração ou de etnia, nós temos actividades práticas mais viradas para eles. Ou damos mais expressão plástica, o têm capoeira, ou têm percussão, em fim... Por outro, tentamos criar, por voluntariado, uma equipa que está a tentar a fazer uma experiência de envolvimento e de apoio e encaminhamento a essas crianças.</p> <p>E - É uma equipa técnica? Só de pais ou professores?</p> <p>G - Não, com especialistas que, quer dizer, que se ofereceram, como há pais aqui que se ofereceram para nos ajudar. E portanto, trabalhamos junto com equipas de voluntariado professores, técnicos, então estamos a experimentar.</p>	<p>E - Como é que se traz essas famílias desestruturadas para a escola?</p> <p>P - Essas dificilmente se trazem para a escola porque, por si próprias já se demitiram...</p> <p>P - ...elas próprias já se demitiram, elas próprias já se auto-excluíram da participação da escola e da educação dos filhos. Portanto, agora o que tentamos é, a partir dos filhos, chegar lá e fazer chegar lá a mensagem com a maneira de ser do filho, que nitidamente é diferente é diferente no âmbito escolar e no âmbito familiar, que acaba por ter uma influência positiva ao receber um tratamento indiferenciado na escola, enquanto aluno e membro daquela comunidade</p>

Participação					
Participação das APs e a presença/ausência de uma cultura de participação					
Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
- ...não, pelo menos cá, não temos participação.	- Nenhuma. Pura e simplesmente não somos chamados. Quando somos chamados, o que nós dizemos tem pouca importância ou nenhuma influência.	E- Qual é a dimensão da participação das APs na elaboração desse documentos. P- Eu sou um pouco crítico em relação a esses documentos e a forma muitas vezes como eles são elaborados. Primeiro são documentos com alguma complexidade e não são fáceis de... se calhar para algumas APs de os abandonarem. De qualquer das formas, eu penso que também as escolas não envolvem muito as APs na elaboração dos projectos. E até julgo que não envolvem nem mesmo os professores da escola. - feitos porque têm de ser feitos, não são grandemente discutidos.	E- E a relação com os pais alterou-se em função disso? P- Alterou-se muito porque, quando nós pagamos nesse projecto, o que é que nós tentamos, que ainda hoje existe, foi fazer um núcleo - nós chamamos núcleo do projecto - em que reunimos semanalmente para coordenar e ordenar estas coisas com professores e pais em conjunto. Ou seja, quando decidimos alguma coisa que seja ao projecto a ter iniciativa a decisão já sai conjunta E-Eles ajudam e participam na elaboração do projecto educativo? P - E dão opiniões. E- E na elaboração do projecto educativo eles são ouvidos? P - Claro, claro que são - se não fosse esta cooperação do núcleo do projecto, que tem pais e professores, e da associação de pais e do executivo não era possível esta escola trabalhar - numa lógica mais de complementaridade, de integração plena, ou seja, funcionando por cooperação - Claro! Claro! Nós defendemos é a participação da associação com seus representantes e depois defendemos que, cada vez mais, os pais tenham acesso à actividades que lhes dêem um conhecimento e uma, quase que uma complementaridade para compreenderem melhor o que nós tentamos fazer na escola	E - Só 14% dos pais dos alunos são sócios das Associações de Pais. Isto merece algum comentário? P-. Ou seja, a partir do momento em que o aluno se matricula na escola, para todos os efeitos, independentemente da quotização ou da contribuição ou do donativo, nós não temos um termo rígido para exprimir, todos eles passam a ser parte integrante dos pais que são representados por um grupo de pais enquanto associação de pais P- fui convidado a integrar uma associação de pais, na chamada dita escola normal, tradicional. Portanto, tive uma experiência deste tipo e passei a ter outra do tipo actual em que estou inserido que é a Escola da Ponte, - tem uma participação muito, muito, muito preponderante - professores, alunos, pais, auxiliares, ou seja, a escola como uma comunidade educativa global, total, completa...serem todos heterogêneos, estarem todas as pessoas envolvidas com todos os alunos, (...) e alargar o âmbito da participação e o desafio da presença e da contribuição, aos pais. Portanto fazendo-os sentir parte integrante da mesma, - é a envolvimento que faz com isto aconteça - pais participam e fazem questão de estar nas reuniões e nas tomadas de decisões, são envolvidos	- ...olhando para a realidade, eu digo que o que se faz entre as escolas e as APs é cooperação e pouca parceria. Mesmo o que de bom se faz é cooperação e pouca parceria...

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
			<p>ouvidos. Claro. Às vezes, se calhar, as horas de reunião, etc., inclusive, o nosso agrupamento às vezes faz reunião aos sábados e tudo, para poder ter os pais. Portanto, tanto quanto é possível, ajustamos.</p> <p>- Claro. Tanto conta que foi atendida, os gráficos e as conclusões que tiraram foi com base nos inquéritos feitos às crianças, aos professores e os pais</p>	<p>Portanto, o que eu distingo aqui? Enquanto que no momento anterior eu sentia realmente esta dificuldade em motivar os pais, em atrair os pais, em fazê-los participar nas actividades ou nas assembleias, embora eu tivesse conseguido com colegas coisa interessantes nesta altura, na escola onde esteve o mais velho, neste caso concreto há uma diferença para melhor, no sentido positivo acentuado.</p> <p>- mudam a escola..., chama, integra, motiva os pais para a vida da escola.</p>	<p>E - até porque as participações nos primeiros ciclos são muito superiores, não é?</p> <p>P - Quando os miúdos entram no pré-escolar...os pais acham que têm que estar muito próximos dos filhos e a medida que os filhos progredem na idade, começam a passar a mensagem de que nós somos relativamente dispensáveis...a gente não acredita nisto e percebe que quanto mais eles nos dizem que somos dispensáveis, mais precisamos de nós.. Nas escolas do ensino secundário, onde as associações de pais são fortes, não há associações de estudantes. E onde as associações de estudantes são fortes, as associações de pais são fracas. Isto deve querer dizer alguma coisa, naturalmente.</p>
Participação das APs por ciclos de escolaridade	<p>E - Então, só 14 por cento dos pais dos alunos são sócios das associações de pais. Que comentário faz a esses números?</p> <p>P - demonstra o pouco interesse que os pais mostram na vida associativa, mas principalmente no caso da pouca preocupação que têm com seus filhos...</p>	<p>P - é... porque a participação dos pais vai diminuindo a medida que vamos subindo o grau</p> <p>E - e porque que será?</p> <p>P - tem a ver com a própria idade das crianças que é um facto é que... eles são mais próximos no jardim e nas escolas EB1s e nas EB2/3, então nas secundárias há um grande problema que as associações muitas vezes andam a rasca para ter até os sócios. Porque aí os miúdos também.... Os miúdos já não são mais miúdos, muitos já se aproximam da maior idade e eles já nem querem que os pais... lá vão à escola...</p>			

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
O déficit de participação dos pais como expressão de desinteresse	<p>E - Portanto, se está a dizer que existe desinteresse dos pais pelo movimento associativo, mais ainda é o desinteresse pela educação dos filhos.</p> <p>P - É a falta de interesse que os pais têm pela educação dos filhos, o delegar de responsabilidade noutras pessoas</p> <p>- Isto também é como lhe digo, manifesta pura e simplesmente o desinteresse pelos filhos....É a falta de interesse que os pais têm pela educação dos filhos, o delegar de responsabilidades noutras pessoas e isto eu não aceito!"</p> <p>...vem-nos mostrar a falta de interesse pelos seus educandos, e isto eu não aceito.</p>	<p>E - Isto pode ser uma falta de confiança no associativismo?</p> <p>P - Eu suponho que sim, porque eu faço parte de outras associações e de facto... é uma pobreza as assembleias-gerais mesmo de outras instituições... participam muito pouco no compromisso associativo</p> <p>- nós não temos muito aquela ideia de comunidade e de agir como um grupo, de nos organizarmos.</p>		<p>E - a competência?</p> <p>P - Sim, a competência, portanto, do empenhamento as vezes também pesa, não é? Mas, essencialmente o factor humanista de quem preside na minha opinião pessoal é mais importante, conta mais associado a esta disponibilidade de tempo e de horário conta mais do que propriamente a questão curricular ou de habilitações ou... de até de profissão.</p>	<p>E - ... uma escola com 1.096 estudantes tem 20 sócios na associação de pais. E a federação diz que só existe no papel. Isto merece algum comentário?</p> <p>P - olhe, merece. Quer dizer, eu acho que isso é o reflexo da nossa participação de cidadania.... E portanto, o número que me refere do seu estudo é capaz de ser um número que peca por defeito, mas não me custa a acreditar que a média da participação esteja na média da participação de tudo aquilo que a gente conhece em Portugal. Ou seja, que anda na casa dos 25% das pessoas que estão envolvidas nas coisas. Nós temos uma participação na cidadania por princípio do condomínio, que tem que ver de facto que só nos interessamos pelas coisas quando elas nos preocupam deveras.</p>
O déficit de participação dos pais como déficit de participação cívica					

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
Visão compreensiva da não participação					
		<ul style="list-style-type: none">- ...as associações de pais ainda são as que têm mais sócios a aparecer na assembleias-gerais.- ...não sei se as APs têm algum receio de convocar as assembleias e de ter lá poucos pais (...) porque já sabem que é para discutir o relatório do que se fez no ano anterior ou o que se vai fazer, para eleger corpos sociais e depois discute-se muito pouco a escola- percepção que se houver algum problema com o meu filho eu vou lá e resolvo- ...eu acho que é um afastamento dos pais da escola e... sobretudo se eles já se afastam e já não ligam grande importância à escola, muito menos à associação de pais que muitas vezes são vistas como meia dúzia de pais que fazem aquilo como «hobbie»- aqueles assuntos que têm mais a ver com a própria organização da escola			

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
<p>...vêm de dentro da escola.... Nesta escola, os pais ...não têm poderes suficientes nem capacidades suficientes para. - ...às vezes, a nossa opinião conta...</p>	<p>P - Nós temos a forma de gerir e nós é que mandamos. E veja, no conselho pedagógico temos um representante, por uma série. Não há hipótese, nunca, de uma associação de pais bater o pé, em pé de igual para com o conselho directivo ou para com os professores. ...somos assim quase o pato feio das escolas... querem criar problemas e... toda aquela direcção que entra de rompanete, que exige os seus direitos que têm de ...', tem uma hostilidade de tal forma dos conselhos directivos que... ou tem que ser muito forte e tem que ser muito persistente, - temos que ser muito hábeis para termos bem recebidos e para conseguirmos aquilo que queremos - existe um grande desleixo por parte da AP (...) mas, o maior desleixo será do Conselho Executivo da escola, porque não é capaz de sensibilizar os alunos e os pais dos alunos a fazerem-se sócios e a fazer sentir o papel da AP -Porque não é fácil o professor tomar uma atitude que ponha em causa o seu colega de profissão.....Tudo que seja contra os professores, o conselho directivo, porque também são professores e também são eleitos - Seja qual for, nós estamos sempre cortados. Nós temos que ser hábeis para conseguir alguma coisa. - Temos que nos pôr em bico de pés. E nem sempre, nem sempre há disponibilidade...</p>	<p>- as associações de pais ainda são as que têm mais sócios a aparecer nas assembleias-gerais .</p>		<p>E - A questão de quem preside a que... penso que o factor mais importante é a ... de quem se disponibiliza a integrar ... portanto, claro que a questão intelectual, do conhecimento e etc... Mas, ... factor humanista de quem preside na minha opinião pessoal é mais importante - Não é por falta de vontade, não é por... às vezes é indisponibilidade porque regra geral têm um emprego que os ocupa, normalmente, o chamado horário normal, ou seja das 8 às 6 da tarde (...) e isso é um factor inibidor da disponibilidade dessa camada social - ...um sentimento dos pais como fazendo parte do desenvolvimento dessas escolas e desse estar na escola, participar na escola e integrar-se na escola, porque vêem que há uma directriz, uma matriz ou uma directiva superior que é quase indiscutível - nós temos a noção de que também há conselhos executivos que às vezes procuram criar a divisão dos pais.</p>	

Relação entre APs e C.E.: obstáculos à participação

Relação entre APs e C.E.: estratégias de comunicação				
Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte
	<p>E – e este tratamento dos assuntos que vocês estudam nas vossas reuniões têm consequência nos órgãos, no dia-a-dia da vida escola?</p> <p>P – Muito pouco ou quase nenhum...temos que ser muito hábeis para sermos bem recebidos e para conseguirmos aquilo que queremos. Muito hábeis, mesmo...Mas quando nós não damos o benefício da dúvida ao professor, normalmente nunca resulta. Por isso é que digo: é preciso ser muito malabarista para ser presidente de uma associação de pais e saber, muitas vezes, da forma como há de chegar ao local. Não podemos ir em linha recta.</p> <p>E – Mas as APs sentem que, efectivamente, influenciam a tomada de decisão do gestor da escola e dos órgãos da escola.</p> <p>P – Em algumas situações, sim. Embora muito poucas.</p>	<p>- Acho que isso depende muito de quem está à frente da escola, se quer aceitar sugestões ou não</p>	<p>E – Mas onde houver pessoas, há conflitos. Isso é natural.</p> <p>P – Sem dúvida. Agora, se não fosse esta cooperação do núcleo do projecto, em que tem pais e professores, no núcleo, e da associação de pais e do executivo, não era possível esta escola trabalhar.</p>	
				<p>E – Mas tem consciência que as escolas, nomeadamente os professores, têm medo das associações de pais?</p> <p>P – Exacto. E a primeira coisa que as pessoas que têm medo fazem normalmente é aquela velha expressão romana, não é? Se não pudessem com o inimigo, alia-te a ele ...o que significa que as associações de pais, pelo facto de serem eleitas não fogem ao escrutínio severo dos pais que as elegem. ... Nós temos a noção de que também há conselhos executivos que às vezes procuram criar a divisão dos pais... Quando é que as coisas se complicam? Quando o elo, os pais, entram numa lógica que reivindicativa, pedindo muitas vezes que é razoável e também o que não é razoável, mas se fundamental (?) (alto e para o baile (?)) se fundamentam os conselhos executivos têm tendência a fazerem uma abordagem de chamar para dentro. (trecho inaudível – fala muito baixa) precisa tomar cuidado, o tipo fala mais sabe o que diz. Então tem tendência a chamar... mesmo que desconfiada, mas diz, pá! É o tal, se pudessem com o inimigo junta-te a ele, percebe?</p>

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
<p>E - Ou será que o Presidente da Direcção é que reúne sozinho... é que resolve sozinho os problemas que aparecem?</p> <p>P - A direcção está mais em contacto com a escola, em contacto com o Conselho Executivo... O Conselho Executivo quando tem algum problema a resolver é... telefona ou informa por escrito o presidente da associação e ele vai entra em contacto com o conselho executivo. Se o Presidente acha que deve convocar a direcção para resolver, então ele faz... se não, se ele resolve o problema só... Porque, eu por mim falo, por mim própria, eu desde da primária que estou a representar os pais. (risos) Porque, pronto, ou porque tenho mais disponibilidade e...</p>	<p>E - A escola é geradora de problemas de diversa espécie e se as APs, como dizem, intervêm tanto e colectivamente, não acha que deveriam reunir mais vezes?</p> <p>P - Na direcção, eu estou convencido que uma vez por mês é o suficiente... Nos outros dias, tem o presidente da associação, o vice-presidente que vai à escola, resolve os problemas que tem que resolver e, então, durante o fim do mês tudo bem. Penso que não é necessário mais.</p>				<p>- Tenho mais a consciência de que posso influenciar a mudança do que propriamente fazer a mudança.</p>

Relação entre APs e C.E.: fulanização da relação

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
	<p>E - Querem pertencer ao conselho executivo?</p> <p>P - Não. Queríamos, deveríamos...</p> <p>E - Com que competências então?</p> <p>P - Com competências de gestão... eu não diria de gestão, mas de informação. Seremos informados de tudo que se passa.</p> <p>E - Mas, isso só tem direito...</p> <p>P - Temos direito, nós temos o direito. Alguma vez isso aconteceu?</p> <p>E - Os senhores estão representados em todos os órgãos de gestão da escola.</p> <p>P - Somos representados em quê? Um...</p> <p>E - Então, mas para receber a informação...</p> <p>P - Recebemos uma informação quando nos é dada qualquer informação, possivelmente sabe muito bem como é. Temos que nos pôr em bico de pés. E nem sempre, nem sempre há disponibilidade...</p> <p>E - Então, querem estar no conselho executivo das escolas, só pela questão de serem melhor informados?</p> <p>P - De sermos melhor informados e termos intervenção na...</p> <p>E - Mas acha que à frente do conselho executivo devia estar...</p> <p>P - Deveria estar o gestor. No meu entender, deveria estar o gestor, ou alguém independente dos professores. Porque não é fácil o professor tomar uma atitude que ponha em causa o seu colega de profissão.</p>	<p>E - Nessas duas últimas variáveis, vigilante da actividade da escola e defensora dos alunos, não haverá aqui uma tentação de carácter sindical ou policial das APs, por parte das APs?</p> <p>P- ... executivo cria algum resistência e quando as APs, muitas assumem-se críticas e às vezes por reacção, o conselho executivo fecha mais ainda, ... a ser, o tal polícia, o tal fiscal, a estar sempre atrás do que está negativo, eu suponho que não seja esse o bom caminho, mas muitas vezes, é o caminho que resta às APs. E por que? Eu suponho que se houvesse uma partilha das decisões com as APs, os pais não iriam fiscalizar... da discussão e se não forem tidos nem achados na política a seguir pela escola, só lhes resta é o caminho como a oposição, em termos políticos, uma vez que nós não tomamos as decisões, só nos resta criticar e ficar a ver se as coisas funcionam ou não. Se houvesse mais partilha, os pais se calhar não teriam tendência a discussão, também se estavam a criticar a si próprios.</p> <p>-se calhar um dia os pais farão parte dos conselhos executivos... querer partilhar as decisões da organização da escola, porque, se calhar, os conselhos pedagógicos e a assembleia de escola não são suficientes para os pais terem alguma influência na gestão da escola</p>	<p>-muitas vezes, as reuniões são ao sábado para poder ter pais.</p>		<p>E - A maioria das APs acha que deve fazer parte do conselho executivo?</p> <p>P - Achamos que os pais devem poder estar, devem poder acompanhar a gestão das escolas. Até porque com o contrato de autonomia que temos a escola pública os pais estão na gestão da escola. E portanto há aqui um grau de diferença. Agora, eu preferia, por exemplo, que se calhar em Portugal, enquanto vamos caminhando, os pais fosse simbolicamente, todos os conselhos, todas as assembleias de escola fossem preferencialmente, presididas por pais... Admitimos que o 115 possa ir até ao modelo dos países do norte, que prevêem que os pais possam participar na gestão das escolas, mas prevê também que os autarcas, por exemplo, participem na gestão das escolas. Numa lógica de ser um conselho de administração alargado ao ser representado todos os parceiros que negociam com a escola e um conselho executivo, que seria o que hoje existe nas escolas, onde que é o que gere a escola dia-a-dia. Mas se ele tivesse que prestar contas a um conselho de administração, por exemplo, onde estivesse todos os parceiros, mês a mês, de dois em dois meses, eu acho que este conselho executivo estaria muito mais, com muito mais poder efectivo de gerir a escola. Porque neste momento ele só presta conta às assembleias de escola ...</p>

Relação entre APs e C.E.: propostas para uma maior participação

Relação entre APs e C.E.: propostas para uma maior participação

Escola de Escariz	Escola da Corga	FADFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
	<p>..professores, o conselho directivo, porque também são professores e também são eleitos por esses professores, a maioria são os professores que elegem os conselhos directivos, estão de mãos amarradas. E penso que no meu entender, esse órgão deveria ter um presidente que até deveria... não deveria ser um professor, mas também poderia ser um professor, desde que não fizesse parte dessa escola. Desde que não desse aula, desde que não fizesse parte dessa escola, que não tinha nada a ver com a escola. Era uma pessoa que era o director da escola. E depois, depois devia, neste conselho executivo devia estar representado os pais e também os professores.</p>	<p>..entidades externas à escola, e não numa perspectiva crítica, mas, numa perspectiva de ver o que não funciona para ficar a funcionar melhor. Não existem esses mecanismos e muitas vezes as APs tem essa tendência de fiscalizar e criticar o que está mal.</p>			

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
<p>E - Sentem as APs que este tratamento tem ...da escola? ... decisões das vossas reuniões têm consequência, ... e aceites e aplicadas e levadas ao terreno, depois na escola? Alteram o dia-a-dia da escola as vossas decisões?</p> <p>P - sim, a nível mesmo da alimentação e já agora, fomos... porque estavam a servir cachorros e o que... e nos manifestamos contra isso, que vai contra todas as regras de uma boa alimentação e eles aderiram e já acharam - já estão representados no Conselho Pedagógico, já estão representados na Assembleia de Escola, e a Assembleia de Escola é o poder máximo dentro da escola</p> <p>- a nível de avaliação não podemos interferir muito.</p>	<p>E - Isto é, as associações de pais têm consciência total de que existem campos, ou tarefas, ou competências dos professores que são exclusivas dos professores e nas quais não se deve intrometerem?</p> <p>P - Sim. Eu acho que são tarefas que são exclusivas dos professores, os professores é que são os técnicos, eles é que estudaram e eles, sabem muito bem.... Atenção! Tudo tem limite. E não tarefas que, de facto o professor é que determina, que adere ao que deve ser dado e o que não deve ser dado. Contudo, os pais, porque são os únicos responsáveis pelos filhos e pela sua educação,</p> <p>- os pais, porque são os únicos responsáveis pelos filhos e pela sua educação, deverão estar atentos à forma como esses professores leccionam</p> <p>- Devem ter uma palavra a dizer, tendo em atenção que não técnicos de ensino e que devem deixar aos técnicos o que é dos técnicos.</p>	<p>E - Não haverá aqui um perigo de invasão de competências que à partida deveriam ser exclusivas dos professores? Portanto, quando há invasão de competências de campos que são exclusivos de um agente, vai ter uma má reacção dele.</p> <p>P- Claro, é evidente... Eu acho que aí... há territórios que... Eu acho que a educação deveria ser ao máximo partilhada pelos pais e pelos professores. ... há certos territórios que um déficit de formação e informação das APs, há que reconhecer que "...a educação deve ser ao máximo partilhada pelos pais e professores (...), agora, há certos territórios que são única e exclusivamente dos professores... aula. Aí eu acho que os pais nem sequer têm formação para vir estar a criticar o professor da maneira que... e acho bastante complicado AP ter uma palavra a dizer.</p>	<p>-E a relação com os pais alterou-se em função disso? P - Alterou-se muito porque, quando nós pegamos nesse projecto, o que é que nós tentamos, que ainda hoje existe, foi fazer um núcleo - nós chamamos núcleo do projecto - em que reunimos semanalmente para coordenar e ordenar estas coisas com professores e pais em conjunto. Ou seja, quando decidimos alguma coisa seja ao projecto a ter iniciativa a decisão já sai conjunta ... Não! Vai porque eles têm que gerir, eles têm muito pessoal por conta deles, todas as actividades extra, ou de complemento são de uma arma fundamental: a pedagogia... Nós próprios devemos demonstrar que essa é a nossa área, que é a nossa especialidade, que esse é o nosso campo</p> <p>- Nós defendemos é a participação da associação com seus representantes e depois defendemos que, cada vez mais, os pais tenham acesso à actividades que lhes dêem um conhecimento.</p>	<p>E - Não poderá ter uma conotação de invasão de competências e a partir daí criar</p> <p>P- que se coloque sempre à defesa relativamente aos pais ou às APs, é precisamente o receio da intromissão por parte deles nas questões pedagógicas, agora, uma coisa é o que se considera intromissão, o dar uma opinião pessoal, sentida... provavelmente leiga, mas, que era o sentimento e a sensibilidade de cada um, dar a opinião e ela ser analisada, interpretada e respondida, não é?</p> <p>- Eu acho que os pais são representados pelas associações, devem fazer parte do conselho directivo da escola, não no sentido de dar palpites sobre como é que vai ser a organização e o desenvolvimento pedagógico da escola, mas sim no sentido mais amplo do dia-a-dia da escola...como há semanalmente essa reunião de conselho de projecto, da qual eu tento fazer parte sempre que é pertinente.</p>	<p>E - A questão do partariado, da parceria, da qualidade do parceiro.</p> <p>P - Se disser assim eu concordo que há parcerias. Se me disser que entre parceiros supostamente iguais o contrato estabelecido é de parceria, considerando que os parceiros são supostamente iguais, eu estou de acordo consigo. Olhando para a realidade, eu digo que se faz entre as escolas e pais é cooperação e pouca parceria. Mesmo que de bom se faz é cooperação e pouca parceria ... o que eu noto é que os conselhos executivos acham o nascimento da associação de pais e querem novos pais quando aquilo complementa a sua actividade ou serve para garantir outras coisas que o conselho executivo acha que os pais conseguem melhor.</p>

A delimitação dos espaços de intervenção



Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
<p>E - Significa isto que há realmente uma separação total das tarefas e das responsabilidades respectivas?</p> <p>P - Não, não há uma separação total. Não nos vamos, portanto... não nos vamos envolver nesses assuntos das turnas, dos horários... dos horários, às vezes, quando temos assembleia, não é? Mesmo ao nível dos transportes, se houvesse um... sei lá... um melhor... os horários às vezes começam um bocadinho mais tarde, assim... facultava mais os transportes, porque os transportes vêm muito superlotados e eles dizem que houvesse os horários novos que eles começavam a mesma hora, começa, por exemplo, os que começam às oito e meia, se houvesse turnas que comessem às dez e meia, um horário assim diferente, já dava para ir buscar. Mas...</p>		<p>Agora... Acho que isso não faz muito sentido, serem os pais a fazer isso. Agora, há critérios que devem ser discutidos entre todos, inclusive qual é o perfil e isso está até legislado como é o perfil para o director de turma, isso... acho que aí a APS têm uma palavra a dizer e.. determinando um perfil para um director de turma, nas actividades extracurriculares, acho que tem uma grande palavra a dizer..Nos primeiros pontos que enunciou é um território exclusivo - eu não digo exclusivo porque que não é, mas... é tido mais exclusivo dos professores. De maneira que há aquela resistência em partilhar essas decisões com os pais.</p>			<p>Eu diria que há muitas que conseguem alterar substancialmente a vida das escolas, nomeadamente quando aceita envolver-se em planos de cooperação. Conseguem mudar as práticas, ou seja, os professores passam a achar que têm que falar com os pais, antes de implementar determinadas práticas ou estratégias. Eu acho que estas associações de pais vieram mudar muito a paisagem das escolas.</p>

Escola de Escariz		Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
<div>Escola pública / escola privada</div> <div>Autonomia e margem para assumir decisões locais</div>		<p>E - Não acha que as APs poderiam ser utilizadas como "carne para canhão" (entre aspas), que se utilizaria para abrir as escolas à iniciativa privada ou à privatização das escolas públicas.</p> <p>P - Se esse fosse o bom caminho, não viria com bons olhos. Portanto, se fosse não era que as associações servissem de "carne para canhão", mas se as escolas, portanto, passassem a ser geridas de uma forma idêntica a forma privada, penso que era uma boa ideia. Não significa que fossem privada, por que quando entra só o privado existe o lucro, alguém vai sofrer no meio disso tudo, não é? De facto temos que ser realista nisso. Mas se fosse uma gestão equitativa...</p>			<p>E - Qual é a vossa posição maior ou menor autonomia das escolas?</p> <p>P - Quanto mais autónomas as escolas forem, na minha opinião, melhores resultados poderão dar e mais envolvimento comunitária poderá haver... Sempre que a administração é confrontada com uma maior autonomia num determinado ponto ou local do país, melhores resultados têm e mais distinto é essa própria comunidade - muito positivo que a competitividade saudável existisse (...). Porque o que é que faz que as sociedades se desenvolvam? Ao fim e ao cabo não são as competitividades?</p>	<p>E - A defesa estará em que os pais metem filhos na escola e as escolas recebem só alunos?</p> <p>P - Se eu tivesse a certeza que a autonomia das escolas é diferente da autonomia dos professores, eu tinha tanto caminho para fazer em conjunto com os professores.</p>

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
	<p>E - . Acha que seria um bom modelo?</p> <p>P - Nós vemos, por exemplo, porque é que os alunos das escolas particulares são os melhores aluno? A nível nacional está provado que são os melhores alunos e nós temos que caminhar para aquilo que é melhor. No pior nós já estamos e quando o Estado determinar que vai dar, que a educação de um aluno custa "X" e esse dinheiro que vai dar tem que servir, quer para o ensino público, quer para o ensino privado, vai ver que a maioria vai pedir para o ensino privado. Pois vai, por que é melhor..</p> <p>E - Não acha que as APS poderiam ser utilizadas como "carne para canhão" (entre aspas), que se utilizaria para abrir as escolas à iniciativa privada ou à privatização das escolas públicas.</p> <p>P - Se esse fosse o bom caminho, não viria com bons olhos. Portanto, se fosse não era que as associações servissem de "carne para canhão", mas se as escolas, portanto, passassem a ser geridas de uma forma...entra só o privado existe o lucro, alguém vai sofrer no meio -, passassem a ser geridas de uma forma idêntica à forma privada, penso que era uma boa ideia. Não significa que fosse privada, porque quando entre só o privado existe lucro e alguém vai sofrer no meio disso tudo, não é?</p>		<p>E - Sobre o financiamento público da escola privada. Tem alguma perspectiva sobre isto?</p> <p>P - Isso merece uma discussão profunda. Como nós não a fizemos, eu preferia não dar opinião, senão estou a dar a minha.</p>	<p>E - acha que o Estado deve financiar essas escolas privadas?</p> <p>P - Não</p> <p>E - E qual a vossa posição quanto a ideia de colocar toda a escolaridade básica, na dependência do poder local, das câmaras municipais,</p> <p>P- A nossa opinião é baseado nessa experiência recente da contractualização autónoma, que foi em Fevereiro, é que isso só seria aconselhável, a partir do momento em que houvesse uma vontade própria, expressa e mesmo activa por parte das autarquias. Enquanto não houver esse sentimento de que aquela escola, daquela freguesia, que faz parte daquele concelho, não tem, ou não merece, ou não deve ser considerada no sentido da integração autárquica e da gestão autónoma, eu não defendo isso.</p>	<p>E -em relação aos vouchers, portanto, escolas públicas com gestão privada?</p> <p>P - Saiba, eu não acredito... nenhum... eu leio os livros e nunca vi em livro nenhum que haja gestão privada e gestão pública. Há gestão pura e simplesmente.. A gestão consubstancia-se por gerir recursos humanos, financeiros e materiais. Esta gestão é universal no público e no privado. O que há é outra. Há políticas públicas que favorecem uma boa gestão e há políticas públicas que as desfavorecem. Dito de outra maneira, a Escola da Ponte tem um contrato de autonomia. Esse contrato de autonomia permite, por exemplo, contratar os professores que quer que lá trabalhem</p> <p>- Não, porque eu acho que o cheque-ensino ia criar uma situação... sabe, quando agora estamos a discutir a política dos manuais, nós vamos, queremos pôr as manuais todos para os alunos de graça e tudo mais. E sabe o que vai acontecer no dia seguinte? é que no dia seguinte eu vou comprar mais livros de apoio, o essencial do 7º, o essencial do 8º, cadernos de exercícios para as férias, para a noite, para o acordar da manhã.. Vou comprar por quê? Porque eu poupei nos livros que são de graça, ... que as escolas têm que ser valorizada em termos dos meios e eventualmente o que há de ser suportado ...</p>

A defesa da gestão privada como modelo de gestão a adoptar

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
	<p>disso tudo, não é? De facto temos que ser realista nisso. Mas se fosse uma gestão equitativa... Exactamente, o cheque-ensino. O cheque-ensino, é o que eu digo: é muito importante. Mas mesmo no caso das escolas públicas, penso que cabe a cada pai, neste caso a cada encarregado de educação, escolher a escola que quer para o seu filho. Porque nós sabemos que umas funcionam de uma forma, outras funcionam doutra e não é por acaso que umas têm um resultados e outras têm outro. -...por que nós sabemos que o dinheiro é muito mais bem gerido por todas as associações sem fins lucrativos do que por aquelas do Estado</p> <p>1. E- Então concorda com o financiamento público da escola privada?</p> <p>P - Exactamente. Com o financiamento público da Escola Privada escolas, portanto, passassem a ser geridas de uma forma idêntica a forma privada, penso que era uma boa ideia.</p>				<p>- são as políticas da administração central que permitem que a Escola Pública não possa gerir com a mesma eficácia que se gere na escola privada.</p>

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
<p>E - o que pensa sobre isso, acha que devias haver escolha de escola? O cheque ensino, por exemplo, os vouchers, nunca ouviu falar disto?</p> <p>P - Não, mas acho que não. Acho que está bem assim. Por mim, na minha opinião eu acho que devemos escolher a escola da nossa área de residência</p> <p>E - Não acha bem que o Estado devia entregar um cheque para que essas famílias pudessem colocar os filhos na escola privada?</p> <p>P - Não, não acho.</p> <p>- Não. Não. Acho que se é a escola pública, do Estado, devemos.. quem não tem possibilidades de a meter na privada tem que a meter na pública.</p> <p>- Acho que está bem assim...</p> <p>- Por mim, na minha opinião, eu acho que devemos escolher a escola da nossa área de residência.</p>	<p>E - Aquilo que está a falar é do cheque-ensino.</p> <p>P - Exactamente, o cheque-ensino. O cheque-ensino, é o que eu digo: é muito importante. Mas mesmo no caso das escolas públicas, penso que cabe a cada pai, neste caso a cada encarregado de educação, escolher a escola que quer para o seu filho. Porque nós sabemos que umas funcionam de uma forma, outras funcionam doutra e não é por acaso que umas têm um resultados e outras têm outro.</p> <p>P - Lógico que vou àquele que melhor me satisfizer.</p> <p>- eu posso querer pegar no meu filho, pô-lo noutra escola, mesmo que seja numa privada.</p>	<p>E - É que a escola privada tem objectivos lucrativos, não é? Sendo privada tem que ter lucros.</p> <p>P - Tem lá o objectivo do lucro... Eu não vejo que a educação possa ser verdadeiramente um negócio...</p> <p>E - Acha que deveria haver escolha de escola, a possibilidade de os pais escolherem as escolas para os filhos?</p> <p>P - Eu acho, eu acho que sim. E se pudessem escolher não era necessariamente escolher a escola, a escola privada. Mas, dentro das escolas públicas... agora isso seria uma maneira até das próprias escolas competirem umas com as outras, porque depois nós vamos escolher a escola</p> <p>- Se pudessem escolher não era necessariamente escolher a escola privada. Mas dentro das escolas públicas elas obtêmham...</p> <p>- competem umas com as outras, porque depois nós vamos escolher a escola pelos resultados, se calhar, que elas obtêmham... e seguiu um pouco como o mercado da concorrência, se calhar, melhoraria a qualidade das escolas.</p>		<p>E - De que forma avalia isso: o financiamento público da escola privada?</p> <p>P - Sim... eu penso que isso aí tem uma vertente diferente. A questão do financiamento do público à escola privada vai mais no âmbito da incapacidade do Estado dar resposta às necessidades da sociedade.</p> <p>E - Mas também iriam ficar com os públicos excluídos, que neste momento são as maiores, e portanto poderia haver uma tentativa de ghettoização</p> <p>P - Eu acho que é consequência da limitação da própria administração, a limitação que é imposta a cada escola e a cada localidade de não permitir que as famílias escolham, - isso devia ser totalmente livre, completamente livre</p> <p>- escolher entre as próximas, aquele que responderia muito mais às suas expectativas. Portanto, acabaram por se concentrar, por impedimento de escolha um grupo social, provavelmente mais desfavorecido...</p>	<p>E - qual é a opinião da CONFAP sobre a escolha de escola?</p> <p>P - olha, a escolha de escola faz-se em Portugal. Vamos ser claros. Quer dizer, ela faz-se quando há poder económico e ela faz-se quando há capacidade de ler o sistema por dentro. Todos os professores têm os filhos nas escolas que acham que são as melhores. Ponto final. Não há, nenhum professor que antes de por lá o filho na escola, não vá saber, se ele está em Gaia, vai para aquele nível de ensino qual é melhor. E ela que põe o filho. E até, e até, vamos ser claros, conta.. em escolas gerais (?) isto é obviamente notório...</p> <p>- conta com a complacência dos colegas para dar o número do telefone que não coincide com a morada dos pais</p> <p>- pela carteira de cada família</p> <p>- Que é: ou tenho dinheiro para pagar isso ou então é melhor eu pensar ali na escola pública que está aqui ao lado, percebe? Então aqui não há escola possível. Aqui a escola é determinada pela minha carteira, Agora, neste momento, por exemplo, ...E portanto é por isso que eu defendo o modelo sueco. O modelo sueco diz que tudo o que é escola é sistema público educativo, mesmo que seja promovida por privados, cooperativos ou pelo Estado e devem dar as melhores condições aos alunos...</p>

Defesa da liberdade de escolha de escola

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
<p>E - Defende a escola pública</p> <p>P - pública.</p> <p>eu acho que tem que haver escola pública porque nem todas as famílias têm possibilidades de colocar os seus filhos da escola privada..Se temos a escola pública, porque é que o Estado ia financiar a escola privada? Acho que temos que lutar pelo melhor ensino da escola pública.</p>		<p>E - Sobre o financiamento público da escola privada. Tem alguma perspectiva sobre isto?</p> <p>P - Agora, acreditamos na escola pública.</p>	<p>- acreditamos na escola pública.</p>	<p>- o Estado tem que conceder tanto o hospital público como o ensino público, nós somos pelo ensino público de qualidade... eu não vejo que a educação possa ser verdadeiramente um negócio...não...Acha que o Estado deve financiar essas escolas privadas?</p>	<p>E - E qual deve ser o papel das APs na defesa da escola pública</p> <p>P -Então, o próprio professor Joaquim Bairrão tinha um texto muito interessante em inglês em que o professor dizia "Back to public school". E o "Back to public school" é precisamente isto, é a universalidade. É garantir a todos, é saber que temos os jovens receptivos a serem qualificados e educados.</p> <p>-"a escola pública hoje é reconhecidamente um bem que tem que ser preservado...", já que não selecciona ninguém a entrada..., o que justifica que os pais tenham a noção que a defesa da escola pública é essencial para garantir uma sociedade coesa, no sentido em que a escola tem que acolher a diversidade e tem que dar diversidade de respostas para poder enquadrar todos numa sociedade de maior bem-estar</p> <p>- diz que tudo o que é escola é sistema público educativo, mesmo que seja promovido por privados, cooperativos ou pelo Estado. ...considera que, desde que se respeite o critério da qualidade das ofertas educativas e não se ...não ponham em causa o direito à paz, à tolerância, à promoção da solidariedade... ou não se contribua para minar a própria democracia</p> <p>- respostas às necessidades da sociedade....</p>

Escola de Escariz	Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
					<p>diversificar para apanhar o máximo de pessoas dentro da escola e fazer na escola a transição para a vida activa...</p> <p>Coisas que normalmente as instituições privadas encararam de outra forma, porque fazem uma selecção à partida dos jovens e, A escola pública não selecciona ninguém à entrada, por isso tem um desafio muito maior. E é porque os pais sabem que ninguém é excluído à entrada, podendo ser excluído no caminho, mas à entrada ninguém é excluído, em princípio.</p> <p>- O programa «No child be young» provou que a competição entre as escolas não resolveu o problema. Também provou que o princípio de que os pais teriam tendência para escolher uma escola melhor e que, também provou que não resolve. E provou que os miúdos à medida que escolham, e o prémio às escolas que tinham melhores resultados, fechando as outras, também determinou problemas de disponibilidade, e, digamos, na escola não cabem lá todos. Depois houve selecção. E o que é que deu? Deu que a qualificação não existiu.</p>

Escola de Escariz		Escola da Corga	FAPFeira	Escola de S. Gens	Escola da Ponte	CONFAP
A municipalização da educação escolar		<p>E - Qual é a vossa posição quanto a ideia de colocar toda a escolaridade básica na total dependência do poder local?</p> <p>P- Olhe, seria bom se fosse dado às câmaras, portanto, verbas suficientes para gerir a sua escola e arranjar s Eu teria muito medo é de concelho para concelho. Porque sabemos que ainda existe neste momento, isto quem anda por aqui, sabe muito bem as escolas</p> <p>- Eu não teria medo dentro dos concelhos (...). Eu teria medo é de concelho para concelho.</p>	<p>E - Qual é a sua posição quanto a ideia de colocar toda a escolaridade básica na dependência do poder local</p> <p>P - Eu acho que a escola deve estar cada vez mais perto da comunidade em que se envolve e nesse sentido acho que as autarquias, estávamos a falar nas APs mas, mesmo nas assembleias de escola etc. Acho muito importante que o poder local faça sentir a sua voz e dizer também..E a deslocação dos professores, depois tem a ver se eles fossem geridos pelo município, aí, francamente, eu acho que é uma questão que tem que ser debatida, portanto, com os professores porque é... eu acho que os professores o que é que... Ter uma bolsa de professores, poder escolher os professores e não estar a espera porque... dos professores que venham não sei de onde... que é uma coisa que poderá ser boa para os professores, porque não vão... têm a certeza que uns não vão à frente dos outros.</p> <p>- acho que estamos a caminhar nesse sentido e eu não vejo grande mal nisso</p> <p>- , há esse perigo! Mas eu acho que aí a autarquia tem que intervir no sentido de atenuar essas questões</p> <p>- tem que haver consciencialização das pessoas em votar em câmaras que realmente apostem na educação e que façam esses projectos, não é só privilegiar as</p> <p>- Eu atribuo mais ao Estado um papel de regulador nesse caso rotundas.</p>		<p>E- Não vê esta possibilidade da democratização da exclusão?</p> <p>P - Eu acho que não e seria, na minha opinião, muito positivo que a competitividade saudável existisse, nesse sentido. Porque o que é que faz com que as sociedades se desenvolvam? Ao fim e ao cabo não são as competitividades? Agora, as salutaras, não as perniciosas, as negativas.... desde que a competitividade seja saudável, seja transparente, desde que se reconheça uma isenção, o mais resultante quanto possível em desenvolvimento e em actuação. Na minha opinião pessoal só podia trazer o bem.</p> <p>P - Essas, sentir-se-iam na necessidade de fazer uma aprendizagem...</p> <p>E - Mas também iriam ficar com os públicos excluídos, que neste momento são as maiorias, e portanto poderia haver uma tentativa de ghetização.</p> <p>- Eu acho que não iriam ficar com os públicos excluídos.</p> <p>- só seria aconselhável, a partir do momento em que houvesse uma vontade própria, expressa e mesmo activa por parte das autarquias.</p>	<p>E - Qual é a vossa posição quanto a ideia de colocar toda a escolaridade, recursos humanos, recursos materiais, professores na dependências das autarquias, portanto, do poder local?</p> <p>P - Bom, aí há a teoria e a prática. E às vezes na prática a teoria é outra. Tenho que dizer isso com toda a franqueza. Ou seja, tudo aponta para que se as escolas, se as câmaras gerissem tudo em educação, tudo aponta, a racionalidade económica aponta para que seria mais eficaz. Mas na prática a teoria é outra, não é? Por que o que é que nos temos na prática? Poderemos ter algum princípio de, digamos, de... por exemplo, na colocação de professores há algum amiguismo, algum clientelismo, algum preferencialismo e, portanto, eu acho que aqui importa ver como é que se vai fazer.</p>